2

Adolph Diesterweg's Ausgewählte Schriften

herausgegeben von

Eduard Langenberg.

Vierter Band.

Frankfurt am Main.
Moritz Diesterweg.
1878.

Buchdruckerei von G. Otto in Darmstadt.

Inhalt.

I.

Lessing als Pädagog.

„Humanität sei ewig unser Ziel."
Goethe.

Was ein Mann wie Lessing über Religion und ihre Anwendung gedacht und niedergeschrieben hat, ist nicht bloß für seine Zeit werthvoll und beachtenswerth gewesen, sondern behält seinen Werth für alle Zeiten. Nach unserm Bedünken war er seinen Zeitgenossen ein halbes oder ganzes Jahrhundert voraus; ja die große Mehrzahl unseres Volkes ist noch nicht bei ihm angekommen. Er lebte, wie Schiller's Posa, als „Bürger derer, welche kommen werden", ein Vorläufer künftiger Jahrhunderte. —

Ehe wir speciell zu dieser Darstellung übergehen, müssen wir daran erinnern, von welcher Art und Geistesbeschaffenheit dieser Mann war, welche Stellung er unter den Größen der deutschen Nation einnahm. Wir stellen seine Charakterbeschaffenheit in einzelnen Sätzen auf, deren Wahrheit, wie wir hoffen, immer mehr und mehr allgemein anerkannt und von erleuchteten Menschen nicht bestritten wird. —

Lessing war von Natur im Besitz ganz ungewöhnlicher Gaben. Schon von dem Schüler in Meißen sagte man: er sei ein Pferd, das doppeltes Futter verlange.

Angestrengte Ausbildung derselben machten ihn zum Kenner des Alterthums, zu einem Menschenkenner, wie es wenige gegeben

hat, zu einem Gelehrten im umfassenden Sinne des Wortes (zum Theologen, Philosophen, Kunstkenner, Dichter u. s. w.) und zum ersten Kritiker seiner und unserer Zeit; vor und nach ihm hat ihn Keiner darin übertroffen.

Sein Streben war zunächst auf allseitige Ausbildung seiner selbst (die körperliche nicht ausgeschlossen: auf der Universität in Leipzig lernte er zur Ueberwindung der Ungelenkigkeit fechten, tanzen, reiten und schwimmen) gerichtet; demnächst auf die Einwirkung seiner Zeitgenossen, in Kunst und Wissenschaft, zuerst negativ, dann positiv. Negativ in der Ueberwindung falscher Richtungen, in der Beseitigung veralteter Vorstellungen in der Kunst wie in der Religion, in der Vernichtung pedantischer Regeln, in der Bekämpfung des Aberglaubens und der Rohheit, sowie der Gegner seiner Bestrebungen; positiv in der Aufstellung richtiger Vorstellungen und Methoden, in der Beförderung der Aufklärung, der Toleranz und der Humanität.

Im ganzen achtzehnten Jahrhundert kam ihm kaum Einer (Kant) gleich an Umfang des Wissens und der Gelehrsamkeit, Keiner an kritischem Scharfsinn und der Verstandeskraft überhaupt, Keiner an Unerschrockenheit, Muth und Tapferkeit in Vertheidigung seiner Grundsätze; unerschrocken warf er Alles über Bord, was er zum muthigen Segeln nicht brauchen zu können meinte; er wollte die durch Herkommen und Vorurtheile aller Art gedrückte und gelähmte Nation befreien; er war der Heros der Aufklärung in dem „Jahrhundert der Aufklärung".

Lessing war ein Feind der Systeme, die den Menschen einschnüren, ein Feind der Regeln des Herkommens, dieser „Krücken der Schwachen". Er ging der Erfahrung und Natur nach und respectirte nur die Regeln der Natur. Er folgte dem Grundsatze, nichts auf Treu und Glauben anzunehmen, sondern Alles zu untersuchen. Er anerkannte keine andern Grenzen der Forschung als die Grenzen der Natur. Sein Beispiel lehrte Andere, eigene Wege zu suchen.

Er war überhaupt ein Feind jeder Art von Beschränkung, er strebte daher nach Unabhängigkeit der Lage, in der Ueberzeugung, welch' großen Einfluß dieselbe für die freie Bewegung und Entwickelung des Geistes habe.

Er war ein Freund der Natur und jeder Art von Natürlichkeit, darum ein Feind der Empfindsamkeit, der Sentimentalität und der Schwärmerei, trotzdem aber oder eben deßwegen ein Mann von Gefühl und Gemüth.

Er war ein Mann, wie Goethe von ungewöhnlichen, sich selbst getreuen Menschen sagt: eine „Natur", eine antike Natur.

Er bekämpfte die todte und geisttödtende starre Rechtgläubigkeit seiner Zeitgenossen, kämpfte für die Rechte der Vernunft „gegen die wüsten Vorstellungen der Theologen", aber mit derjenigen Schonung des Herkömmlichen, wie die Wahrheitsliebe gestattete.

Er suchte und fand das Wesen der Religion in dem praktischen Christenthum.

Das Streben nach Wahrheit ging ihm über Alles, er ging darin auf; er opferte ihm sein ganzes Dasein. Er befolgte den erhabenen Grundsatz:

„Nicht die Wahrheit, in deren Besitz der Mensch ist oder zu sein meint, sondern die aufrichtige Mühe, die er angewandt hat, hinter die Wahrheit zu kommen, macht den Werth des Menschen. Denn nicht durch den Besitz, sondern durch die Naturforschung der Wahrheit erweitern sich seine Kräfte, worin allein seine immer wachsende Vollkommenheit besteht. Der Besitz macht ruhig, träge, stolz." Die großen Gaben des Verstandes und der Vernunft brachte er zu Ehren; er ist das leuchtende Vorbild des Rationalismus für alle Zeiten.*

Er vertheidigte das Recht eigenthümlicher, eigenartiger Entwickelung; er behauptete die Pflicht der Treue gegen die dem Menschen anerschaffene Natur; er anerkannte auch in Andern das Recht individueller Entwickelung, überordnete aber sich selbst wie jedem Andern das Streben nach der Wahrheit.

Lessing war bei aller Entschiedenheit im Kampfe für die Wahrheit und bei dem Vertrauen auf die Festigkeit seiner Ueberzeugungen ein Mann der ehrenhaftesten Bescheidenheit. Er erklärte es für

* „Der Rationalismus ist todt" hören wir bereits seit einem Vierteljahrhundert verkündigen. Und doch könnte er nur durch die ratio getödtet werden, d. h.: der Todtengräber wäre identisch mit der Leiche. Ist sie nun, da sie in dem vermeintlichen „Todtengräber" leibhaftig fortlebt, wirklich todt? —

Verkennung, wenn man ihm dichterisches Talent zuschrieb, und er versichert, daß er, ungleich dem Genie, „Alles durch Druckwerk und Röhren aus sich herauspumpen oder herauspressen" müsse. Keinem seiner Zeitgenossen wäre es so leicht gewesen als ihm, sich zum Haupte einer Schule aufzuwerfen; aber er war ein Feind der Coterien und Cliquen, auch der literarischen.

Als Gegner war er furchtbar. Im Dienste der Wahrheit und Ueberzeugung, mit berechnender, ruhiger Ueberlegung, gebrauchte er gegen seine Gegner die Waffen der Dialektik, der Satyre und des Spottes. In seinen Streitschriften gegen die Klotze und Göze, deren Namen zu Spottnamen geworden, findet man jetzt noch ein Arsenal der schärfsten Waffen. Aber in dem Kanon, den er über die Handhabung der Kritik aufstellte, von der er überhaupt mit Recht die schönsten Erfolge für die Auffindung der Wahrheit erkannte (er suchte sie „streitend", und er meinte daher, des Kampfes um die Wahrheit könne nicht zu viel sein), entdeckt man die Besonnenheit und Charakterstärke des Mannes:

„gelinde gegen den Anfänger; mit Bewunderung zweifelnd, mit Zweifel bewundernd gegen den Meister; abschreckend und positiv gegen den Stümper; höhnisch gegen den Prahler, und so bitter wie möglich gegen den Kabalenmacher." — Kurz: Lessing war — im Sinne Goethe's — ein Mensch, ein ganzer Mensch, ein ganzer Mann, ein ganzer Kämpfer. — — —

Diese Andeutungen reichen für den Kenner des Lessing'schen Geistes und Charakters hin, um sich sein Bild in Lebendigkeit vorzustellen, reichen hin für alle die, welche das, was Fr. Schlegel, Schick, Danzel, Guhrauer, Schwarz u. A. über ihn gesagt, gelesen haben; da ich aber für Personen schreibe, bei welchen diese Voraussetzung nicht überall zutrifft, so ergehe ich mich noch in einigen Ausführungen, mit Benutzung einiger Stellen von Andern, namentlich von Schwarz.

Lessing war ein echter, wahrer Protestant; man braucht nur die Züge seines Charakters zu summiren und man hat ein Exemplar des Protestantismus vor sich. Seines Charakters! Denn von der schiefen und gemeinen Meinung wird man sich doch wohl befreit haben, daß man durch die Annahme des Glaubens-

bekenntnisses der Protestanten ein Protestant werde. Das Wesen des Protestantismus ist Charakter. Man kann dies von Lessing lernen.

Haß der Knechtschaft des Geistes — Abneigung gegen die Beherrschung der Menschen durch Tradition, Autorität und blinden Glauben — Neigung, selbst zu prüfen, zu untersuchen und zu forschen, dem in der Prüfung Bestandenen zu trauen und es zu vertheidigen — Lust zu Abwehr und Angriff, negative und positive Polemik — also Muth, Selbstvertrauen, Liebe zur Erkenntniß aus Gründen und freie Bewegung im Denken und Leben: das sind die Kerneigenschaften, die den protestantischen Geist, den protestantischen Charakter ausmachen. Ihm geht die Wahrheit über Alles; für sie scheut er den Kampf nicht, ihr opfert er Alles.

So war, dachte und lebte Lessing. Man nennt ihn deßhalb einen echten, wahren Protestanten.

„Er war in Nichts Dogmatiker, und nie vielleicht hat es einen Menschen gegeben, der so sehr wie er vor „überlieferter Wahrheit" auf der Hut gewesen, so sehr wie er das prüfende und analysirende Urtheil an Alles gelegt, was er zu seinem geistigen Eigenthum erhob. In dieser Unerbittlichkeit des prüfenden Geistes, der keine äußeren Schranken anerkennt, mit welcher Autorität sie auch umgeben sein mögen, war er ein echter Protestant, ja recht eigentlich der Repräsentant des fortgebildeten, über das Lutherthum und den Alt-Protestantismus hinausgehenden Protestantismus."

„Die Wahrheit an sich hat keinen Werth, sie ist noch gar nicht, was sie sein soll, sie wird es erst durch das Subject, durch dessen lebendige Zuneigung, durch sein schlechthin freies und unendliches Wahrheitsstreben."

„Lessing war durchaus nicht ein systematisirender Philosoph, durchaus nicht ein Freund des synthetischen Construirens von Oben herab; er war durchaus Analytiker. Er ging überall von der Wirklichkeit, von einem gegebenen Falle aus, und von dieser Einzelnheit erweiterte er durch Combination den Kreis, gewann allgemeine Gesichtspunkte, leitende Gesetze, scharfe Begriffs-Unterscheidungen. Er übte die analytisch-heuristische Methode, das Steigen in die frische Gebirgsluft hinein gewährte ihm hohen

Genuß, verschaffte ihm das Vollgefühl elastischer Lebenskraft." Gerade, setzen wir hinzu, wie Baco, wie Schleiermacher, wie David Strauß, wie der Tübinger Baur, wie alle in der geistigen Erregung und Bewegung, in der individuellen Entwickelung und in der selbstständigen, eigenthümlichen Kraft und Gestaltung ihre Freude, ihren geistigen Genuß findenden Menschen, die als solche geschworne Feinde todter Ueberlieferung und mechanisirender Dressur sein müssen — gerade wie alle Lehrer und Erzieher, in welchen ein selbstständiges Leben entzündet ist und die es darum nicht lassen können, in ihren Zöglingen und Schülern das Fünkchen ureigenthümlichen Lebens zu entzünden und zu nähren, wie beispielweise Pestalozzi, Wilberg, Fr. Fröbel und mit ihnen alle namhaften und nicht namhaften wirklichen Erzieher und Lehrer.

„Geht es einmal an's Aufklären, dann" — dies war Lessing's Maxime — „nur keine Halbheiten, keine Fälschereien, kein Gebräu von Bibelglauben und Vernunft. Das Recht der Vernunft steht bei Lessing nicht niedriger, sondern viel höher als bei jenen Aufklärern; nicht deßhalb, weil er den Glauben, sondern weil er die Vernunft durch sie gefährdet, durch ihre theologischen Beimischereien verunreinigt sieht. Lieber Philosophie und Theologie ganz getrennt, wie in früheren Zeiten; dort herrsche die Vernunft, hier Wunder, Offenbarung, Mysterien, oder — wenn einmal aufgeräumt werden soll, dann herrsche die Vernunft, der Geist der Prüfung ganz und unbedingt. Im Grunde ist also Lessing viel radicaler als die Aufklärer (die Berliner Aufklärungs-Clique), weil er viel bewußter und schärfer als sie ist, weil er das Recht freier Prüfung durch Nichts beschränkt wissen will. Ja, er ist eigentlich das, was sie sein wollten — er ist der große Aufklärer des achtzehnten Jahrhunderts."

„Freilich ist er nur ein Literat, nicht Theologe von Fach und Beruf, nur ein Flugblätter-Schreiber, nur ein Polemiker, der kaum ein paar Jahre lang die theologische Welt in Bewegung und Aufruhr gesetzt hat — und dennoch ist er mehr werth als das ganze Heer zünftiger Theologen, gläubiger wie ungläubiger, hat er fruchtbareren Samen ausgestreut in den Geistes-

Acker seiner Zeit, als in den damaligen theologischen Kreisen zu finden war („„Wenn das Salz dumm wird, womit soll man salzen““?) durch
unübertreffliche Geistes-Gesundheit, unübertreffliche Geistesklarheit. Er ist der durchdringendste Verstand der ganzen Zeit. Er ist zugleich über platte Verständigkeit weit erhaben. Er steht auf einer Höhe, auf welcher die Gegensätze der Zeit, schale Aufklärung und unklare Glaubensphantasterei
überwunden und ausgesöhnt sind. Er steht auf dieser Hochwacht ganz allein.“

„Die Verbindung des Wissens mit dem Charakter, die ethische Kraft, welche das ganze Geistesleben durchzieht, gehört zu dem Eigenthümlichsten und Besten des Lessing'schen Wesens. Er ist darin ein wahrer Heros, ein die Wahrheit nicht allein wissender, sondern auch mit der ganzen Kraft der Persönlichkeit für sie eintretender und kämpfender Held“ — besonders in Vergleich „mit den theologischen Zuständen der Gegenwart von der traurigsten Art, da der tiefere Wahrheitssinn, das individuelle Wahrheitsbedürfniß, das wissenschaftliche Gewissen, so sehr erschlafft ist und völlig verloren zu gehen droht.“

„Vielleicht soll der Wahrheitssinn so weit aussterben im Protestantismus, daß nicht mehr gefragt wird: was ist für mich wahr, durch alle Kräfte meines forschenden und prüfenden Geistes als wahr erkannt und bewährt? — sondern was ist herkömmliche Wahrheit, von der kirchlichen Autorität festgestellt für alle Zeiten?“—

Zu seinen Lebzeiten existirte ein deutsches Volk, aber noch weniger als heute eine deutsche Nation. Einige Hundert Fürsten und Dynasten regierten und herrschten mit absoluter Gewalt, nur zu oft mit Willkür; deutsche Art und Sitte, deutsche Sprache und Literatur wurden von den Großen und Vornehmen verachtet; an den Höfen herrschte französisches Wesen und Unwesen; dem deutschen Bürger fehlte der Sinn für Nationalität und Eigenthümlichkeit, worüber man sich nicht zu verwundern hat, da von Einheit, deutscher Politik und nationalem Streben nichts zu verspüren war; Lessing durfte in seinem Jugenddrama einen Mann (freilich einen Bedienten) sagen lassen: „ich bin nur ein Deutscher“; aber er fühlte

tief diese Schmach, er verachtete die Sucht nach fremdem Tand und die Ausländerei, und er setzte seine ganze Kraft ein, den französischen Aftergeschmack zu verdrängen und die nationalen Eigenthümlichkeiten zu heben und zu verstärken. Er ist als der Wiedererwecker deutschen Nationalgefühls, deutscher Selbstachtung, deutscher Literatur und edler Sprache zu nennen, und von ihm, wie von Fichte, könnten die Pädagogen die Idee der Erziehung zu nationaler Eigenthümlichkeit wieder lernen.

Es war aber nicht das Höchste, wonach er strebte. Die große Gesinnung für Menschenwerth überhaupt, für allgemein-menschliche Cultur ging ihm, wie später den übrigen deutschen National-Heroen, darüber; er drang überall auf die Ausbildung und Werthschätzung der individuellen und nationalen Eigenthümlichkeit, aber er ordnete sie dem Sinn für Humanität im weitesten Sinne des Wortes unter; das Individuelle und Nationale achtete er nur, wenn es sich zum Rein-Menschlichen verklärte und idealisirte. Auf ihn und Rousseau kann man die Idee der reinen Menschenbildung, welche die Pädagogen des letzten Drittels des vorigen Jahrhunderts begeisterte, zurückführen, die Idee, welche nicht, wie heut zu Tage wieder behauptet wird, ihren Zögling in hohle und abstracte Wüsten hineintreibt, die Beachtung der Individualität und Nationalität nicht ausschließt, sondern sie verklärt und erhebt. Ein exclusives Sachsen- oder Preußenthum hatte in seinem Bewußtsein so wenig eine Stelle, wie die Befangenheit in einem ab- und ausschließenden Bekenntniß. Der Mensch, der freie, mit bewußter Selbstbestimmung handelnde Mensch, der wahre und wirkliche Protestant, war sein Gedanke und bestimmte sein Streben, er war ein Apostel der Freiheit und Befreiung, nicht bloß ein theoretischer, sondern auch ein praktischer; denn er bewährte seine Grundsätze durch sein Leben. Darum schöpft der deutsche Pädagog, nach wie vor, aus ihm und Kant und Schiller die Ideale seines Denkens und Strebens, die ihn von jeder Art von Engherzigkeit und sclavischer Nachahmung befreien. Die Vertiefung in die Werke und in das Leben Lessing's ist darum für Jeden, der sich an einer nationalen und erhaben menschlichen Großnatur hinaufranken will, von unschätzbarem Werthe. —

Diejenigen, welche ihn verstehen, schöpfen aus ihm in der Betrübniß der Zeiten die Hoffnungen für die Zukunft. — —

Mit dem Bisherigen ist es vorerst genug. Wir nähern uns daher nunmehr specieller Lessing's pädagogischen Ansichten, deren Darstellung sein Bild noch etwas genauer ausmalt.

Wenn man weiß, wie ein Mensch gelebt hat, so kennt man seinen Charakter; aus dem Leben erschließt man die Beschaffenheit des Charakters; dieser ist, abgesehen von äußeren Schicksalen, der Bestimmer (creator et rector) von jenem.

In gleicher Weise ist man befähigt und berechtigt, aus den bekannt gewordenen Grundsätzen, Richtungen und Strebungen eines Mannes auf seine pädagogischen Maximen einen Schluß zu machen. Denn was er als redlicher Mann zu denken und zu fördern für richtig und pflichtmäßig erachtet, dazu will er die Jugend erzogen wissen. Die Lebensgrundsätze bestimmen und erzeugen die Idee der Pädagogik.

Auf Lessing angewandt, kann also der, welcher sein Leben und seinen Charakter kennt, seine pädagogischen Grundsätze im Ganzen und Großen mit voller Sicherheit aufstellen; ein Mann seiner Art ist consequent. Ohne daß er selbst sich darüber auszusprechen braucht, kann man sagen: das hat er gewollt, das hat er nicht gewollt, weil er jenes hat wollen müssen, dieses nicht hat wollen können. Er selbst sagt einmal in Betreff solcher inneren, durch die Ueberzeugung entstandenen zwingenden Nöthigung: „ich freue mich, daß ich müssen muß", während er in Betreff äußerer Dinge den Grundsatz hegte: „der Mensch muß nicht müssen". Beide, dem Wortlaute einander aufhebende Aussprüche reichen hin, sich den Charakter des Mannes zu construiren: seine Unabhängigkeit von äußerer Beeinflussung und die Treue gegen innere Ueberzeugung. Obige Data über letztere reichen daher hin, seine pädagogischen Grundsätze, gleichsam a priori, zu construiren.

Leider ist dieses nicht bei Allen, die über Erziehung gedacht und geschrieben haben, der Fall. Es existiren pädagogische Gedanken und Systeme von (sogenannten) Protestanten, die mit protestantischen Grundsätzen so gut wie nichts gemein haben, ihnen vielmehr direct widersprechen. Der Protestantismus enthält das

Princip der freien Untersuchung und Prüfung, welches die Existenz der Selbstständigkeit und geistigen Freiheit voraussetzt. Unsre Literatur, auch die der neuesten Zeit, weis't aber von (sogenannten) Protestanten Erziehungsbestrebungen auf, welche, ausgeführt, das directe Gegentheil der Selbstständigkeit und freien Selbstbestimmung erzeugen würden. Wer das Princip der Autorität zum Herrscher und Beherrscher machen will, mag Protestant heißen, er ist es nicht.

In den Ansichten, die der Mensch über Erziehung äußert, spiegelt er sich ab, aber nur der aufrichtige Mensch, nicht derjenige, welcher sich durch äußere Einflüsse die Grundsätze dictiren läßt. Kennt man die pädagogischen Ansichten eines redlichen Mannes, der nur ausspricht, was er denkt und für richtig erachtet, so kennt man den Mann. Erfährt man, daß er anders spricht, als er denkt, so kennt man freilich auch den Mann. Wunderbar genug ist nun das Schauspiel, welches die pädagogische Literatur darbietet. Man sollte in Zeiten der Cultur von gebildeten Männern, wenn nicht in allen Einzelnheiten, so doch im Ganzen, Uebereinstimmung der Ansichten erwarten; statt derselben gewahrt man aber die größte Verschiedenheit, und Jeder preis't seine Ansicht als die richtige, als die beste. Alle aber schreiben doch für Wesen derselben Art, welche dieselbe Natur, dieselbe Bestimmung haben, für Menschen dieser Erde. Es ist sehr wunderbar. Eine Mehrheit und eine Mannigfaltigkeit von Factoren muß hier zusammenwirken. Die verschiedenen Zeiten, in welchen die Autoren gelebt haben, bilden den ersten Factor; die Verschiedenheit der Nationen, denen sie angehören, den zweiten; Confession, Kirchenglaube, Stellung zur Religion den dritten. Abgesehen von anderen Verschiedenheiten (Stand, Vermögen 2c.) sind diese drei als die Hauptfactoren zu betrachten. Sie erklären jenes Schauspiel.

Eine Pädagogik des XIX. Jahrhunderts kann und wird nicht mit einer aus dem XII. oder XVI. übereinstimmen; eine chinesische oder eine russische Pädagogik wird von der eines Schweizers oder Nordamerikaners differiren; ein Katholik wird Anderes verlangen, als ein Protestant. Und innerhalb derselben Confession wird der starre Lutheraner andere Forderungen stellen als der auf Selbstständigkeit mehr Werth legende Anhänger Calvin's u. s. w., u. s. w.;

ja, die Verschiedenheit der Weltanschauung und der Stellung zu ihr wird bei Männern von im Ganzen gleicher Bildung wesentliche Differenzen erzeugen. Eine Pädagogik von Wieland würde die Glückseligkeitslehre, eine von Schiller die Richtung nach dem Idealen, eine von Goethe das Streben nach Universalismus nicht vergessen. In den Gedanken über Pädagogik spiegelt sich der Mensch. So auch Lessing, und ebenso, um praktischer Erzieher und Lehrer zu gedenken, Dursch und Kellner, Palmer und Zeller, Gräfe und Curtman, Bormann und Stiehl, bis hin zu Körner, Fölsing und Kalcher. Man lernt große und kleine, selbstständige und unabhängige, frei und sclavisch denkende, man lernt Personen kennen, die sich ihrer Unabhängigkeit, andere, die sich ihrer Gebundenheit freuen und rühmen; man lernt Consequenz und zugleich auch Wandlungen kennen, die man gar nicht erwartet hätte; man fühlt sich angezogen und abgestoßen, je nachdem, gehoben und gedrückt, je nachdem, für Sittlichkeit, Selbstständigkeit, Muth und Ueberzeugungstreue, Freiheit im Denken und Thun und andre hohe Dinge ergriffen und befeuert, oder durch Wahrnehmung des Strebens nach Abhängigkeit von Machthabern verschiedener Art abgeschreckt oder auch erbittert; hier erblickt man das Festhalten an den Grundsätzen, welche unser Volk und unsern Staat groß und berühmt gemacht haben, dort einen vollständigen Abfall von denselben, den Versuch und den Rath zum Stillstand oder zu radicaler Umkehr; dort belebt uns die Hoffnung auf fortschreitende Entwickelung und eine bessere Zukunft, hier beschleicht uns der lähmende Zweifel an fruchtbarer Einwirkung und der Redlichkeit der Urheber verderblicher Maßregeln, Alles je nachdem. Was Wunder, daß bei solchen Verhältnissen die Corporation der Lehrer und Erzieher in sich zerrissen und gespalten ist! Was Wunder, daß sie nach verschiedenen Zielen tendirt! Was Wunder, daß darum Alle, die nur von der Selbstständigkeit im Denken und Thun Heil erwarten, nicht müde werden, zur freien Prüfung der entgegengesetzten Vorschläge aufzumuntern, was Wunder, daß Menschen dieser Art auf Lessing als auf einen Pharus der freien Entwickelung und des protestantischen Geistes hinweisen!

Es fehlt, wie Jedermänniglich bekannt, nicht an gewichtigen

Stimmen, die dem praktischen Schullehrer dieser Tage oder auch für alle Zeiten („zur Sicherung des Heils der Kirche und des Staats“) die Befähigung zu vorurtheilsfreier Beurtheilung der Dinge und zu freier Selbstbestimmung absprechen und ihn von diesem Standpunkte fern zu halten sich anstrengen und darum jetzt noch, wie zu Olim's Zeiten, das Bedürfniß einer vollgültigen Autorität für ihn verkündigen. Wohlan, es sei! Welcher Autorität soll der Lehrer in paedagogicis folgen? Soll er sich einen von den vorgenannten oder, damit er allen Richtungen gerecht werde, sie alle zugleich wählen, oder den Mann, in dem sich der Verstand eines ganzen Jahrhunderts concentrirte, den echten Repräsentanten des wahren Protestantismus,* den „Ritter vom Geist,“ der wälsches Unwesen in Kunst und Literatur über die Grenzen des Vaterlandes verscheuchte und im Kampfe für Geistesfreiheit gegen die Schaaren der Schwarzröcke und Kutten und die luther'schen Päpste unter der Anführung des Hamburger Zionswächters Melchior Göze die siegreichen Schlachten schlug?

Ich denke, die Autorität dieses Einen und Einzigen wiegt Dutzende der jetzt Lebenden auf, und die Schwere seines Namens auf die eine, die der Gegner auf die andere Waagschale gelegt, schnellt diese wie leichte Federflaumen in die Höhe. Schon zu seinen Lebzeiten, in dem ruhigen Jahrzehent der 70ger Jahre fand man die ersten Männer der Nation auf seiner Seite, und in der Sturmperiode des ersten Jahrzehents des XIX. Jahrhunderts, als es galt, den preußischen Staat zu regeneriren, standen die Männer des Geistes und der Kraft, ein Fichte, Stein und W. v. Humboldt, wieder zu ihm. Soll einmal eine deutsche Autorität gelten, so ist keine merkwürdigere zu finden als Lessing.

Was man für eigene Charakterfestigkeit und Ueberzeugungstreue, für alle Tugenden eines mannhaften Mannes von ihm lernen kann, geht aus der Betrachtung seines Lebens, geht schon aus obiger Skizze hervor; sie enthalten, wie gesagt, die Atome und Wurzeln seiner Gedanken über die Art der Erziehung des werden-

* Obige Prädicate „echt“ und „wahr“ wären nicht beizufügen gewesen, wenn es keinen falschen Protestantismus und keine unechten Repräsentanten des Protestantismus gäbe.

den Geschlechts. Es ist zu bedauern, daß er sich nicht veranlaßt gesehen, sie im Zusammenhange aufzustellen, wir würden in ihnen den Kanon protestantischer Pädagogik besitzen; wir müssen uns daher damit begnügen, zu betrachten, was er gegeben hat, zerstreut hier und da. Aber auch dieses ist werthvoll und bedenkenswerth, auch in dieser Zeit, und wir gehen nun dazu über.

Diese berühmte Abhandlung Lessing's „über die Erziehung des Menschengeschlechts", welche Fr. Schlegel ein „unsterbliches Werk" nennt, enthält nicht, wie man nach der Ueberschrift vermuthen sollte, des Verfassers Ansicht über die Erziehung des Menschen durch Menschen, sondern über die Erziehung des Menschen durch Gott, durch die „Offenbarung", über das Wesen, die Absichten und den Einfluß derselben. Daraus folgt, daß wir in ihr keine directen Vorschriften für unser Thun und Lassen finden werden, was wir natürlich, da Winke dieser Art und Tendenz in Lessing's Werken überhaupt nur zerstreut und gelegentlich vorkommen, sehr bedauern. Indessen ist die Ausbeute für die Kenntniß der Lessing'schen Erziehungsgrundsätze, die sich aus einer näheren Betrachtung seiner „Erziehung des Menschengeschlechts" ergibt, doch keineswegs gering, wie es auch nicht anders sein kann, da er die Absicht der Offenbarung, als des Planes der Erziehung des ganzen Menschengeschlechts, mit der Absicht der Erziehung des einzelnen Menschen parallelisirt, ja beide Tendenzen für identisch erklärt. Dürfen wir daher in der „unsterblichen" Abhandlung keine vollständige Darstellung der pädagogischen Grundsätze Lessing's, noch weniger ein System der Erziehung — von Systemen war er, wie oben berichtet, überhaupt kein Freund* — erwarten, so treten doch wichtige Momente seiner Pädagogik deutlicher hervor, auf die wir daher nunmehr unser Augenmerk richten.

1) „Erziehung gibt dem Menschen nichts, was er nicht aus sich selbst haben könnte; sie gibt ihm das, was er aus sich selbst könnte, nur geschwinder und leichter."

Durch diesen Satz wird die Erziehung des Menschen als ein

* Seine Ansicht ist aus dem einen Ausspruch zu erkennen:
„Ich habe noch immer die besten Christen unter denen gefunden, die von der Theologie am wenigsten wußten." —

natürlicher Proceß, als Entwickelung der Anlagen auf natürlichem Wege durch die ihr zu Grund oder in der Menschennatur liegenden (ihr immanenten) Triebe und Strebungen dargestellt, und der absichtlichen Erziehungsthätigkeit die Rolle einer Naturhülfe angewiesen. Der Gedanke einer Verdorbenheit der menschlichen Natur* und die aus ihm entstehende wüste Vorstellung einer Umkehrung derselben findet sich nicht in Lessing's Geist. Erziehung ist ihm Unterstützung und Förderung des Triebes und Dranges nach freier Entwickelung, des naturgemäßen Entwickelungsprocesses.

2) „Vernunftwahrheiten können als unmittelbare geoffenbarte Wahrheiten eine Zeit lang gelehrt werden, um sie geschwinder zu begreifen und sie fester zu gründen."

„Die Ausbildung geoffenbarter Wahrheiten in Vernunftwahrheiten ist schlechterdings nothwendig, wenn dem menschlichen Geschlechte damit geholfen werden soll; sie wurden geoffenbart, um Vernunftwahrheiten zu werden. Sie waren gleichsam das Facit, welches der Rechenmeister seinen Schülern voraussagt, damit sie sich im Rechnen einigermaßen danach richten können. Wollten sich die Schüler an dem vorausgesetzten Facit begnügen, so würden sie nicht rechnen lernen und die Absicht, in welcher der gute Meister ihnen bei ihrer Arbeit einen Leitfaden gab, schlecht erfüllen."

In diesen wenigen Sätzen steckt eine ganze Summe pädagogischer Maximen.

a. Man darf dem zu erziehenden Menschen (dem Kinde) Wahrheiten mittheilen, zu deren Auffindung er die Kraft noch nicht besitzt.

b. Es dürfen keine „Wahrheiten" sein, die er niemals zu begreifen im Stande ist.

c. Mitgetheilte, nicht selbst erworbene Wahrheiten müssen begriffen, müssen in „Vernunftwahrheiten" ausgebildet werden; sonst verfehlt die anticipirende Mittheilung ihren Zweck, die Mittheilung würde schaden, statt zu nützen, würde die Entwickelung der Vernunft unmöglich machen.

d. Die Mittheilung solcher Wahrheiten hat den Zweck, daß

* Die „Erbsünde" ist nach ihm nichts Anderes, als die überwiegende Sinnlichkeit in dem ersten Lebensstadium, d. h. die Unmöglichkeit, in derselben moralischen Gesetzen zu folgen.

sie schneller begriffen, fester begründet werden. Wo dieses nicht der Fall ist, wo man befürchten muß, daß sie das Begreifen verzögert, daß sie die Thätigkeit der Vernunft schwächt, wie es offenbar bei der Mittheilung aller an und für sich unbegreiflichen „Wahrheiten" der Fall ist, da muß sie unterbleiben.

e. Lessing spricht in Betreff dieser Mittheilung von „können", sie ist gestattet, Gründe sprechen nicht unbedingt dagegen, er sagt nicht, daß sie geschehen müsse. Aus der Gesammtbeschaffenheit seines Geistes geht hervor, daß er dieses vorzeitige Anlehren unterlassen, wenigstens keinen besonderen Werth darauf legen würde; er macht der herkömmlichen Gewohnheit eine Concession oder Accommodation, ohne sie als eine zu beachtende Regel aufzustellen; der Accent liegt in dem Verlangen der Ausprägung aller mitgetheilten Wahrheiten in Vernunftwahrheiten.

f. Sein Hauptgedanke ist der: nichtbegriffene Sätze, auch wenn sie Wahrheiten enthalten, nützen dem Menschen nichts, sondern sie schaden — das ist seine Meinung, wie man aus dem vom Rechenmeister hergenommenen Beispiel erkennt. Die „mitgetheilten" Wahrheiten müssen vom Geiste so bearbeitet werden, daß sie als selbsterworbene anzusehen sind und den gleichen Werth, den gleichen Einfluß wie diese, haben. Was den Menschen bilden soll, muß sein Eigenthum, muß durch eigne Kraftanstrengung sein geistiges Eigenthum geworden sein. Es kommt auf die Bildung einer festen Ueberzeugung an. Ueberzeugt wird man nicht durch passive Annahme geschehener Mittheilung, sondern durch selbstthätige Auffassung innerer Gründe. Man kann auf das Zeugniß Anderer etwas annehmen oder glauben, als historische Wahrheit annehmen; diese Annahme ist aber eine äußerliche Thätigkeit, sie hat nicht den Werth innerer, selbsterworbener Erkenntniß, die allein den Menschen selbstständig regiert und dirigirt. —

Durch diese summarisch aufgezählten Grundsätze bricht Lessing den Stab über das Anlehren unverstandener Sätze, die auch niemals verstanden werden können; über das vorherrschende Anlehren solcher Sätze an die unreife Jugend, die erst in reiferem Alter, obendrein nur möglicher Weise, begriffen werden können; über das dabei vorherrschende passive Verhalten der Schüler über-

haupt; über die Unbesorgtheit der Lehrer, ob ihre Schüler das innere Wesen der Sache ergriffen haben, ob dieselben die Worte bloß nachsprechen, oder ob der Inhalt zu ihrer Ueberzeugung geworden ist, so daß er nun als ihr bleibendes Eigenthum angesehen werden kann; bricht den Stab über die Herrschaft des Buchstabenglaubens, des Memorir= und Lippenwerkes in den Schulen und in den sogenannten Kinderlehren.

Daß der große Mann sich in obigen Thesen accommodirte, geht aus dem Beispiel des Rechenmeisters hervor. Er wußte ohne Zweifel so gut wie wir, daß ein tüchtiger Rechenlehrer, der es auf wirkliche Recheneinsicht und =kunst, auf Bildung durch die Zahlenlehre abgesehen hat, seinen Schülern kein Facit vorsagt, keine Rechenregelvorschrift und keinen Rechenknecht in die Hand gibt, um sie dadurch, wie er fälschlich meinen würde, vor Irrwegen zu bewahren, sondern daß der Rechenmeister die Schüler ihrem Nachdenken über gestellte Aufgaben überläßt, die Auflösung aus inneren Gründen produciren läßt, zu deren Controle es keines Facit's bedarf. Lessing gab das Aeußerste zu, um zu zeigen, was bei alledem nothwendiger Weise geschehen müsse und worauf es allein ankomme.

3) „Ein Volk, in diesem heroischen Gehorsam gegen Gott erzogen (es ist die Rede von den Israeliten und ihrer Erziehung durch die strenge Führung und Gesetzgebung des Moses), sollte es nicht bestimmt, sollte es nicht vor allen andern fähig sein, ganz besondere göttliche Absichten auszuführen? — Laßt den Soldaten, der seinem Führer blinden Gehorsam leistet, nun auch von der Klugheit seines Führers überzeugt werden, und sagt, was dieser Führer mit ihm auszuführen sich nicht unterstehen darf!“ —

Mit allen vernünftigen, das Kind und den Zweck der Erziehung (die Anbildung der Thatkraft und Energie auf sittlicher Grundlage) kennenden und anstrebenden Pädagogen preis't Lessing hier die Bedeutsamkeit und den Werth des strengen Gehorsams, des unbedingten und instinctiven in der ersten Lebensperiode, in welcher das Kind nach sinnlichen Antrieben handelt und nach dem Willen der Natur nicht anders handeln soll; aber preiset er darum den blinden Gehorsam an und für sich? Wünscht er nicht,

daß der zum unbedingten Gehorsam, wie es nicht anders sein kann, verpflichtete Soldat sich von der Klugheit seines Führers überzeuge, damit er desto tapferer, mit Zustimmung seines Kopfes, nicht als blinde Maschine kämpfe und streite? Und wodurch anders kann er diese „Ueberzeugung“ gewinnen, als durch die Einsicht in das verständige, die Mittel dem Zwecke anpassende Thun des Führers? Wie die frühe Mittheilung von Wahrheiten die Vernunft leiten, später die Vernunft diese Mittheilung erklären soll; so soll nach Lessing der Wille des Kindes durch die Autorität des Vaters geleitet, diese Autorität aber später durch die Einsicht in diese vernünftige Führung in ihrer Vernünftigkeit erkannt werden. Darin liegt die Forderung, daß nichts geschehe, was der Vernunft widerspricht.

Man frage sich, ob in dieser Vorschrift Verstand und Weisheit liegt! —

4) „Ein Elementarbuch für Kinder darf nicht bloß dieses oder jenes wichtige Stück der Wissenschaft oder Kunst, die es vorträgt, mit Stillschweigen übergehen, von dem der Pädagog urtheilte, daß es den Fähigkeiten der Kinder, für die er schrieb, noch nicht angemessen sei. Aber es darf schlechterdings nichts enthalten, was den Kindern den Weg zu den zurückbehaltenen wichtigen Stücken versperre oder verlege. Vielmehr müssen ihnen alle Zugänge zu denselben sorgfältig offen gelassen werden, und sie nur von einem einzigen dieser Zugänge ableiten, oder verursachen, daß sie denselben später betreten, würde allein die Unvollständigkeit des Elementarbuchs zu einem wesentlichen Fehler machen.“

Diese Vorschrift enthält folgende Grundsätze:

a. der Lehrstoff muß den jedesmaligen Fähigkeiten der Kinder angepaßt, die Auswahl und Anordnung desselben, so wie die Methode der Behandlung, muß nach ihrer Befähigung bemessen werden. Wir Lehrer nennen diesen Grundsatz den Grundsatz der psychologischen, subjectiven Methode. Vom lernenden Kinde soll nicht in despotischer Weise verlangt werden, daß es sich nach dem einmal so oder so gestalteten Stoffe disponire und richte, sondern Stoff und Methode sollen sich nach ihm richten. (Es hat nicht an Lehrern der neueren Zeit gefehlt, welche diesen Grundsatz der Kategorie des „verwüstenden Subjectivismus“ unterstellt haben.)

b. Bei allem Lehren ist das Augenmerk darauf zu richten, daß es den natürlichen Fortschritt des Lernenden befördere, daß nichts denselben erschwere oder hemme; es darf folglich nichts Falsches gelehrt werden.

Nach diesem Grundsatze beurtheile man die herkömmliche Belastung des Wortgedächtnisses der Kinder mit größtentheils unverstandenen Memorirstoffen, die dadurch veranlaßte Abstumpfung des Anschauungsvermögens, der Wißbegierde, der Lernlust und der geistigen Beweglichkeit des Kindes; beurtheile darnach die, nicht bloß historische, sondern zur Annahme in gläubiger Ergebenheit stattfindende Mittheilung von Meinungen über astronomische, geologische und andre Naturgegenstände, die später, wenn die durch wissenschaftliche Forschung zu Tage geförderte Wahrheit eingesehen werden soll, wieder verlassen werden müssen; beurtheile darnach das Verfahren exclusiver Glaubenslehrer, welche den Schülern einreden, daß sie die Wahrheit empfangen und haben, alle Andere aber groben Irrlehren anhangen, ich sage, urtheile nach obigem Grundsatze, ob den Schülern durch die angedeuteten, bekannten Verfahrungsweisen der Weg zu Toleranz, Humanität und Liebe gebahnt, oder derselbe ihnen erschwert und verlegt wird! —

5) In § 43 und ff. redet Lessing im Unterrichte den „Vorübungen, Anspielungen und Fingerzeigen" das Wort. Unter Vorübungen versteht er Hindeutungen auf spätere Erlebnisse; „eine Anspielung nenne ich, was bloß die Neugierde reizen und eine Frage veranlassen sollte; einen Fingerzeig nenne ich, was schon irgend einen Keim enthält, aus welchem sich die noch zurückgehaltene Wahrheit entwickeln läßt. In solchen Vorübungen, Anspielungen, Fingerzeigen besteht die positive Vollkommenheit eines Elementarbuchs."

Diese Bemerkungen sind selbst nichts weiter als Anspielungen und Fingerzeige; aber sie sind deutlich genug, um zu erkennen, was für Unterrichtsweisen der Verfasser schätzt. Er ist der Ansicht, daß der Lehrer künftige Dinge im Voraus anzudeuten, darauf hinzuweisen, darauf anzuspielen habe, wozu natürlich gehört, daß er den gesammten Lehrstoff stets vor Augen habe und beherrsche; die Lehrweise soll so geordnet werden, daß der augenblicklich behandelte Stoff die Momente des darauf folgenden enthalte; er verlangt, daß

sich die folgenden Wahrheiten aus den vorhergehenden entwickeln lassen und entwickelt werden; d. h., um es schulmeisterlich auszudrücken: Lessing empfiehlt das combinatorische, inductive und katechetische Verfahren, mit einem Worte: die heuristische Methode.

Solches geschah in den 70ger Jahren des vorigen Jahrhunderts. Lessing war — ja, wer war er doch? — — er war Lessing, das sagt genug. Wie steht es jetzt, drei Vierteljahrhunderte nach ihm, in Betreff der eben besprochenen didactischen Regeln mit uns, wie mit denjenigen, welche Regeln und Vorschriften zu geben haben und sich erdreisten, im Widerspruch mit allen Ergebnissen der deutschen Pädagogik dergleichen zu geben? — sind wir fortgeschritten? — —

Was so eben über ihn gesagt wurde, werde noch durch einige specielle Aussprüche von ihm bestätigt.

Dem Menschen — meint er — darf kein Schatz werther sein als die Wahrheit. Nach ihm zu graben, ist das würdigste und wichtigste Geschäft, und darum — meint er — ist es eine der wichtigsten Pflichten, die in der Jugend angelernten Sätze zu untersuchen und, wenn sie die Prüfung nicht bestehen, zu beseitigen.

„Wozu" — fragt er — „die Untersuchungen, wenn sich über die Vorurtheile unsrer ersten Erziehung kein dauerhafter Sieg erhalten läßt? wenn diese nie auszurotten, sondern höchstens in eine kürzere oder längere Flucht zu bringen sind, aus welcher sie wieder auf uns zurückstürzen? Nein, nein, einen so grausamen Spott treibt der Schöpfer nicht mit uns. Wer daher in Bestreitung aller Arten von Vorurtheilen niemals schüchtern, niemals laß zu werden wünscht, der besiege ja dieses Vorurtheil zuerst, daß die Eindrücke unsrer Jugend nicht zu vernichten wären. Die Begriffe, die uns von Wahrheit und Unwahrheit in unsrer Kindheit beigebracht werden, sind gerade die allerflachsten, die sich am Allerleichtesten durch selbsterworbene Begriffe auf ewig überstreichen lassen, und diejenigen, bei denen sie in einem späteren Alter wieder zum Vorschein kommen, legen dadurch wider sich selbst das Zeugniß ab, daß die Begriffe, unter welchen sie jene begraben wollen, noch flacher, noch seichter, noch weniger ihr Eigenthum gewesen, als die Begriffe ihrer Kindheit."

„Warum fehlt es in allen Wissenschaften so sehr an Erfindern und selbstdenkenden Köpfen? Diese Frage wird am Besten durch eine andere Frage beantwortet: Warum werden wir nicht besser erzogen? Gott gibt uns die Seele; aber das Genie müssen wir durch die Erziehung bekommen. Ein Knabe, dessen gesammte Seelenkräfte man, so viel als möglich, beständig in einerlei Verhältnissen ausbildet und erweitert; den man gewöhnt, Alles, was er täglich zu seinem kleinen Wissen hinzulernt, mit dem, was er gestern bereits wußte, in der Geschwindigkeit zu vergleichen, und Acht zu haben, ob er durch diese Vergleichung nicht von selbst auf Dinge kommt, die ihm noch nicht gesagt worden; den man beständig aus einer Scienz in die andre hinüber sehen läßt; den man lehrt, sich eben so leicht von dem Besonderen zum Allgemeinen zu erheben, als von dem Allgemeinen zum Besonderen sich wieder hinabzulassen: der Knabe wird ein Genie werden, oder man kann nichts in der Welt werden."

Wie hoch er das eigne, selbstständige Denken schätzte, geht daraus hervor, daß er aus diesem Grunde selbst die „Ketzerei" vertheidigte.

„Das Ding, das man Ketzer nennt, hat eine sehr gute Seite. Es ist ein Mensch, der mit seinen eigenen Augen wenigstens hat sehen wollen. Die Frage ist nur: ob es gute Augen gewesen, mit welchen er selbst hat sehen wollen. Ja, in gewissen Jahrhunderten ist der Name Ketzer die größte Empfehlung."

Summa: der Haupt- und Kerngedanke der großen Abhandlung ist kein anderer als der, daß die Offenbarung als Erziehungsmittel der Menschheit aufzufassen, d. h. als naturgemäße von Innen herauswirkende, unaufhörlich fortschreitende Entwickelung zu betrachten sei.

Mit den pädagogischen Ideen hängen die religiösen auf das Innigste zusammen. Jene sind in der Regel die Resultate von diesen. Die Religion beschäftigt sich mit den höchsten Ideen; sie sind daher von Einfluß auf die pädagogischen. Mit der Religion ändert sich jedes Mal die Pädagogik. Menschen auf verschiedenen religiösen Standpunkten können sich daher nicht zu einerlei Pädagogik bekennen. Kennt man die religiösen Grundsätze eines

Mannes, den Inhalt seines Glaubens über die unsichtbaren Dinge und seine Meinung über die Art der Entstehung ihrer Kenntniß, so kann man daraus, wenn anders der Mann consequent ist, auf seine dirigirenden pädagogischen Grundsätze einen sicheren Schluß machen. Der Autoritätsglaube dictirt das Autoritätsprincip in der Erziehung; der Vernunftglaube begünstigt oder erheischt das eigene Prüfen und Forschen in Sachen der Religion. Wer die Religion als gegeben betrachtet, wird sie auch seinen Schülern geben; wer sie als ein Produkt des menschlichen Geistes und des geschichtlichen Fortschrittes der Menschheit betrachtet, wird ihren rationalen Inhalt aus dem menschlichen Geiste zu entwickeln sich bemühen. So bedingt und bestimmt die Art des religiösen Glaubens eines Menschen nicht nur den Inhalt der Religion, sondern auch die Form und die Methode des Religionsunterrichts. Der Leser braucht, um sich diese Verschiedenheit zur Anschauung zu bringen, nur an die oft von mir dargestellten Gegensätze:

Autorität und freie Forschung — Supranaturalismus und Rationalismus — Katholicismus und Protestantismus u. s. w. zu denken. Ja, selbst auf die Disciplin hat die religiöse Weltanschauung entschiedenen Einfluß. Wo das Autoritätsprincip unbedingt herrscht, da ist man in der Erziehung nicht bloß dem Gehorsam der Kinder, sondern auch dem blinden Gehorsam und der despotisirenden Strenge hold, wie die Schulgeschichte an den alten „Orbilen" und „Schlagharten" beweiset; wo man sich zur Vernunft- und Humanitätsreligion bekennt, da freut man sich, wenn das Kind aus Einsicht in die Vernünftigkeit der ihm gegebenen Vorschriften und des Erziehers überhaupt gehorcht und man ist einer humanen Behandlung zugethan. Kurz: die Religion eines Menschen übt auf seine pädagogischen Grundsätze und Verfahrungsweisen den entschiedensten oder entscheidensten Einfluß aus.

Wir fragen daher auch noch nach der Religion Lessing's, und was daraus für die Pädagogik, die er für die richtige hielt, folgt. Wir wollen seinen „Nathan" aufschlagen. Es genügt, einige Sätze aus demselben auszuziehen.

„Der Christen Stolz ist: Christen sein, nicht Menschen." —

„Sind Christ und Jude eher Christ und Jude als Mensch?

Ach, wenn ich einen mehr in Euch gefunden hätte, dem es genügt, ein Mensch zu sein!" —

„Viel tröstender war mir die Lehre, daß Ergebenheit in Gott von unserm Wähnen über Gott so ganz und gar nicht abhängt." —

„Ein (echter) Mann bleibt da nicht stehen, wo der Zufall der Geburt ihn hingeworfen; oder wenn er bleibt, bleibt er aus Einsicht, Gründen, Wahl des Besseren." —

„Wie Geld in Sack, so strich' man Wahrheit ein?"

„Ihr (Nathan, der Jude) seid ein Christ, ein beſſ'rer Christ war nie." —

Ich breche ab. Diese einzelnen Sätze sollen nur als einzelne Töne das große Concert des „Nathan" in dem Leser wach rufen. Denn ich setze voraus, daß das Werk, welches Gervinus für die schönste Frucht der theologischen Streitigkeiten Lessing's und nebst dem „Faust" für das edelste Produkt deutsch-nationalen Geistes erklärt, von jedem Lehrer gelesen und genossen worden. Einfache Menschennaturen hat es von je her entzückt und gehoben. Die Parabel von den drei Ringen, obgleich dem Stoffe nach entlehnt, ist ganz des Lessing'schen Geistes würdig; sie enthält seine Grundansicht und Ueberzeugung.

Man kann es kurz sagen:

Lessing suchte das Wesen der Religion nicht in den Dogmen, am wenigsten in denjenigen, welche dem Menschen durch Verständniß und Einsicht nicht angeeignet werden können; Lehrsätze, die er nicht in Vernunftsätze auflösen konnte, erachtete er für der Seele schädlichen Ballast; er erklärte die Religion für den einzelnen Menschen als die für ihn beste, welche die edelsten Früchte erzeugt; er selbst war kein Symbolgläubiger, er bekannte sich zu keiner Confession, mit Schiller „aus Religion"; er unterwarf sich nicht blind der „gegebenen Wahrheit", er achtete keine „gesetzte Autorität", er meinte, das Forschen habe einen höheren Werth als das Erforschte; er respectirte die Selbstständigkeit und Freiheit des menschlichen Geistes, darum die „subjective" Religion und Religiosität; die Religion Lessing's war die Religion der Aufklärung, der Vernunft und Humanität. Das Christenthum war ihm die Religion der Menschheit, oder die Menschheitsreligion war ihm

das Christenthum. Gott fürchten und Recht thun war sein praktisches Christenthum. Er verlegte die Religion aus dem Kopfe der Orthodoxen in das Herz der Menschen, die Menschenliebe war ihm der Kern und das Wesen der Religiosität, und man kann in strenger Wahrheit, wenn man die Totalität seines Lebens und Strebens in's Auge faßt, die mitgetheilte Aussage des Klosterbruders über Nathan („Ihr seid ein Christ, ein bess'rer Christ war nie") auf ihn anwenden.

Was aus Lessing's religiösen Grundsätzen für den Religionsunterricht folgt, brauche ich dem Leser nicht weiter zu sagen. Was sich bei einem so consequenten Manne mit ihnen nicht verträgt, das will er auch nicht; er kann Andere nur zu dem erzogen wissen wollen, was er für wahr hielt, und in der Weise, die er, seinen Grundsätzen gemäß, für die richtige erachtete. Die Leser mögen sich daher selbst fragen:

ob ein Lessing die ausschließende Confessions-, oder die einschließende Humanitässchule und alles das, was mit jener oder dieser harmonirt, in's Leben gerufen, oder verworfen haben würde.

Ueber einen Mann wie Lessing kann man nicht genug nachdenken, man kann sich auch über ihn nicht so aussprechen, daß man nichts mehr über ihn zu sagen hätte.

Ich glaube nicht, daß irgend Einer ihn ausgelernt hat. Und das steht fest: wer ihn gar nicht kennt, nichts von ihm gelesen hat, ihn ganz bei Seite liegen läßt, versäumt es, seinen Geist aus einer der reinsten (deutschen) Quellen zu erfrischen und seinen Charakter an einem der erhabensten Musterbilder hinaufzuranken.

Lessing's Schriften enthalten richtig Gedachtes, und aus ihnen lernt man — was weit mehr ist — das Denken, indem der Verfasser die Gedanken so producirt, wie sie entstehen.

Ich begnüge mich damit, einige Schlußbetrachtungen der vorstehenden Skizze anzureihen.

Der Einfluß der Zeit, in der ein Werk, es gehöre zu einer Gattung, welche es sei, entsteht, auf es selbst, ist so bekannt und einleuchtend, daß es namentlich über den Zeiteinfluß auf pädagogische Werke nur weniger Worte bedarf. Soll ja gerade die

Jugend dieser Zeit erzogen werden; folglich müssen die Ideen über ihre Erziehung derselben entsprechen, und das ist nur dann möglich, wenn der Autor die Bedürfnisse und die Ideen der Zeit begriffen und gewürdigt hat. Es fehlt zwar nicht an Beispielen von Anforderungen an die Erzieher und an Rathschlägen für sie, welche eher für vergangene Jahrhunderte als für Gegenwart und nächste Zukunft passen; aber dann gehen sie auch mehr oder weniger spurlos vorüber. Wer in die Zeit eingreifen will, muß sich an die bewegenden Factoren derselben anschließen. Zu den bewegendsten Factoren aber gehören die Meinungen und Ideen der Zeitgenossen. Aus der Zusammenstimmung pädagogischer Vorschläge mit ihnen erklärt sich die günstige, aus ihrem Widerstreit mit ihnen die ungünstige Aufnahme, welche das urtheilsfähige Publikum neuen Ideen zu Theil werden läßt. Ja, aus der Beschaffenheit einer Zeit läßt sich nur manche pädagogische Erscheinung begreifen.

Man denke z. B. an Rousseau's Emil. Ohne die Verschrobenheit und Unnatur in dem Leben und Treiben seiner Zeitgenossen wäre der geniale Mann zur Schöpfung dieses „Naturevangeliums“ nicht gekommen; nur in ihnen finden die zahlreichen Paradoxien seiner Gedanken, nur in der Abscheu gegen jene Verschrobenheit in dem besseren Theile der Gesellschaft findet der ungeheure Beifall, der dem Emil zu Theil wurde, seine Erklärung.

Man denke an Basedow, seine Grundsätze und seine Werke! Den Gelehrtenschulen seiner Zeit hing ein pedantischer Zopf im Nacken; an Anstalten, welche den intelligenten Bürger bildeten, fehlte es; der starren Anhänglichkeit an den Buchstaben war man müde; die Zeitgenossen lebten in dem Zeitalter der Aufklärung und Humanität: nur aus diesen und ihren verwandten Momenten läßt sich das Streben Basedow's und der, jetzt uns in Staunen versetzende Beifall seiner Zeitgenossen begreifen.

Man denke an die pädagogischen Ideen der großen Staatsmänner in Preußen nach dem Jahre 1806! Dieselben hatten ihren Ursprung in den Verhältnissen der traurigen Zeit, müssen aber, zur Verhütung der Wiederkehr trostloser Zeiten, ewig festgehalten werden.

Man denke endlich an die drei Preußischen Schul-Regulative des Jahres 1854! Setzen sie nicht die Geschichte der unmittelbar vorhergehenden Jahre voraus? wären sie in den Jahren 1807 bis 1813 möglich gewesen? Daß ich damit ihre Zeitgemäßheit nicht behaupten will, brauche ich wohl nicht erst zu sagen. Ich will nur die Behauptung erläutern, daß die Zeitverhältnisse auf die pädagogischen Werke, die in ihr entstehen, einwirken, und daß ohne deren Berücksichtigung weder ihre Entstehung, noch ihr Werth gehörig zu würdigen ist. Es gibt allgemeine Grundsätze und Ideen, die in allen Zeiten ihre Geltung behalten, es sind diejenigen, welche in der Erkenntniß der Menschennatur, in so weit sich diese gleich bleibt und überall dieselbe ist, ihren Grund haben; aber die Pädagogik überhaupt ist kein unverwüstliches granitenes Haus, kein Mausoleum, sie geht mit der Zeit, soll mit ihr gehen, soll den Bedürfnissen der Zeit entsprechen. Was nicht gemäß ist, was es nicht mehr ist, was es noch nicht ist: das nimmt die Zeit nicht an, sondern geht darüber zur Tagesordnung fort. Die Pädagogik ist eine feste und eine bewegliche Wissenschaft zugleich. Ihr erster und oberster Grundsatz heißt Naturgemäßheit, ihr zweiter Zeitgemäßheit. Das Naturgemäße ist auch stets das Zeitgemäße oder sollte es wenigstens sein; das Zeitgemäße (das bestimmten Richtungen einer Zeit Gemäße) ist aber nur zu oft das Naturwidrige gewesen. Kleine Geister pflegen nach dem, was im Augenblicke die Gunst der Mächtigen genießt, zu speculiren; die tüchtigeren Menschen aller Zeiten haben sich stets an das Bleibende und Ewige gehalten.

Wer Lessing für einen Mann der Vergangenheit, nicht für einen Mann der Gegenwart hält, nicht für einen, der vor Allen in dieser Zeit zu hören ist, kennt weder ihn selbst, noch die Gegenwart. Er ist ein Mann aller Zeit; denn er hat die richtigen Principien erkannt und in's Licht gestellt. Darum verdient er, hoch auf den Leuchter gestellt zu werden. In ihm hatte sich noch mehr als in Schleiermacher der protestantische Geist der Freiheit incarnirt — die Gewissensfreiheit, die Freiheit des Cultus, die Unabhängigkeit des Glaubens von menschlichen Autoritäten, die Freiheit des Individuums, das Recht jedes Menschen auf Anerkennung und Duldung in Glaubenssachen, das Recht der freien Forschung im

Dienste und in der der Menschennatur eingefleischten Begier nach Wahrheit und Ueberzeugung, die Freiheit nach Wissenschaft, ihre Selbstständigkeit und ihre Unabhängigkeit (auch der Pädagogik) von Glaubensbekenntnissen, Kirchenbeschlüssen und Autoritäten irgend einer Art. Nach Lessing ist die Religion Sache des Individuums, die sich naturgemäß ändert mit seiner Cultur. Die Dogmen sind Ausdruck der religiösen Weltanschauung ihrer Zeit und stehen, wie jede menschliche Ansicht, unter dem Gesetze des Flusses in der Geschichte. Es gibt auf Erden keinen Richter, der die „Wahrheit" in unfehlbarer Weise auszulegen berufen wäre. Glaubens- und Kirchenbann und die Anrufung des weltlichen Armes zum Schutz der „ewigen Wahrheit" sind Ausgeburten hierarchischer Gelüste. Einem Menschen den Stempel des Unglaubens aufzudrücken, ihn für einen „Ungläubigen" zu erklären, ist Anmaßung und Geistesdespotismus. Autorität und Freiheit sind unvereinbare Gegensätze. Die Religion ist kein Dogmenglaube, sondern ein Lebensprincip, das unter der höchsten Mannigfaltigkeit der Formen gedeihen kann, ja in jedem wirklich religiösen Menschen eine eigenthümliche Gestalt annimmt; sie ist das tiefste, bewegendste Seelenelement, eine Urkraft, ein Princip. Die Orthodoxie ist daher ein Traum, ein die freie, beglückende Entwickelung beengender Wahn — ist das größte Hemmniß wirklicher, freier Religiosität und steht in ihrem Werthe oder Unwerthe dem Staatskirchenregimente gleich, welches den „Irrthum„ oder den „Dissensus von den anerkannten Kirchen" für einen Fehler oder ein Verbrechen erklärt und bestraft, die Religion wie eine Sache der Politik und der Polizei behandelt. Wer es weiß und fühlt, was Religion ist und was er an ihr hat, verlangt Freiheit des Glaubens und des Cultus von der Staatsgewalt; sie bezeichnet das Verhältniß des Menschen zu Gott, nicht das des Bürgers zum Bürger. Von einem wirklichen Culturstaat erwartet man nicht die Zurücksetzung derer, die von dem anerkannten Kirchenglauben abweichen. Er huldigt den Grundsätzen der christlichen Moral, worin alle Parteien und Secten mit einander übereinstimmen; sie bildet die Basis menschen- und culturwürdiger Gesetzgebung, die keine bevorzugte Kirche kennt. Principiell hat die Religion mit der Politik nichts zu schaffen. Wo Freiheit der Re-

ligion und des Cultus herrscht, ist jeder Mensch, jede Religionsgesellschaft autonom. Nur an den Grundsätzen der Moral ist der Staat betheiligt und sein Schutz tritt für die Forderung ein: dem Kaiser zu geben, was des Kaisers ist, und Gerechtigkeit zu üben gegen Alle.

Das Alles kann man von Lessing lernen, und wenn er das Alles nicht ausführlich darthut: es folgt aus den Grundsätzen, die er vertheidigte, aus dem protestantischen Princip der Freiheit in religiösen Angelegenheiten. Er war im vorzüglichsten Sinne des Wortes der Mann der Wahrheit und der Wahrheitsforschung und ein Kämpfer für Wahrheit und Ueberzeugung, wie Deutschland seit einem Jahrhundert keinen zweiten gehabt hat. Er war ein Mann, der den Kampf liebte, in der Ueberzeugung, daß man die frei und lebendig machende Wahrheit leidend nicht empfangen könne, daß sie nur durch Kampf um sie lebendig in die Seele dringe, daß, in der Religion wie in der Politik, die Kräfte des Menschen nicht erstarken durch den ererbten Besitz, sondern durch den Kampf, daß die heiße Liebe zur Wahrheit den Menschen fest und groß mache. Ihn durchglühte die Ueberzeugung, daß der Mensch die Wahrheit finden könne, er strebte nach nichts Anderem in reiner Liebe zur Wahrheit — er ist daher nach Friedrich des Großen Ausspruch (in der berühmten Cabinetsordre über den Philosophen Wolf) ein Mann, der Achtung verdient für alle Zeiten. So groß die Zahl seiner Gegner war, er zweifelte nie an dem endlichen Siege der Wahrheit — auch eines der Merkmale, woran man die Ueberzeugungstreue und den Charakter religiöser Menschen erkennt.

Wir theilen Lessing's Ueberzeugung: die Duldung steigt in Progression mit der wahren Religion, dem wahren Christenthum. Alle Menschen sind zum Ergreifen der wahren Religion, der wirklichen Religiosität berufen, aber nicht alle in derselben Weise; auch schließt keiner von denen, die sich im Laufe seines Lebens fortbilden, ab, noch weniger einen aus.

Diese Ueberzeugung ist die Grundlage der wahren Humanität. Die Gleichheit in allen Beziehungen ist weder ein Ziel der Natur, noch darf sie ein Ideal der Pädagogik werden. Die Verschiedenheit und Mannigfaltigkeit darf in keiner Beziehung der

Nivellirsucht weichen. Die innere Ungleichheit ist in der Natur wie in der Weltgeschichte gegründet. Nach Lessing haben Alle dasselbe Ziel: Vervollkommnung, aber auf verschiedenen Wegen. Alle sind darum, ungeachtet der bestehenden und unausrottbaren Ungleichheit, Brüder. Diese Ansicht führt zu Liebe, Duldung und Geduld. Um die innere Ungleichheit zu vermindern, arbeiten wir an der allgemeinen Cultur, ohne sie vernichten zu wollen. Nach Lessing sind die, welche wir hinter uns erblicken, „unsre schwächeren Mitschüler“, aber unsere Mitschüler und Genossen. Diese religiöse Idee der Humanität ist das Princip des „Nathan“, das Christenthum der Vernunft als praktische Humanität, vermöge welcher sich nicht nur alle Anhänger einer positiven Religion, sondern alle Menschen als Brüder betrachten.

Die Idee oder der Begriff der Menschheit ist ein überwältigender, fast allmächtiger; wem er fehlt, ist jeden Falls ein beschränkter, meist auch ein persönlich- oder national-egoistischer Mensch. Die Verbreitung dieses Begriffs ist darum das souveränste theoretische Mittel der Cultur, des Zweckes der Geschichte.

Eine der wichtigsten und tiefsten Unterscheidungen, welche Lessing machte, war die, wovon heute Viele noch nichts wissen, die Unterscheidung der „Religion Christi“ von der „christlichen Religion“. Wer nie davon gehört hat, denke darüber nach, ehe er weiter lieset, und wenn er gelesen hat, denke er weiter! Der Unterschied eröffnet einen Blick in die Geschichte der Vergangenheit und Gegenwart.

Lessing erklärt sich darüber so:

„Die Religion Christi ist diejenige Religion, die er als Mensch selbst bekannte und übte, die jeder Mensch mit ihm gemein haben kann, die jeder Mensch um so viel mehr mit ihm gemein zu haben wünschen muß, je erhabener und liebenswürdiger der Charakter ist, den er an sich von Christo als bloßen Menschen macht.“

„Die christliche Religion ist diejenige Religion, die es für wahr annimmt, daß er mehr als Mensch gewesen“ u. s. w., die der abstrahirende Verstand im Laufe der Jahrhunderte in Glaubensbekenntnissen, Symbolen und symbolischen Schriften ver-

festet hat, deren Anhänger sich in Parteien und Secten zerspaltet haben, die sich bis auf den heutigen Tag abschließend, wo nicht feindlich, einander gegenüberstehen und die Bewährung der „Religion Christi", die thätige Menschenliebe, nach Möglichkeit erschweren oder unmöglich machen. —

Nach Mittheilung dieser Ansichten plagen wir uns nicht weiter, einzelne die Pädagogik speciell treffende Aussprüche des großen Mannes aufzufinden. Enthalten nicht die Grundsätze, die er sein Leben lang vertheidigt und gelebt hat, die Regeln für alle wahre Menschenerziehung? Die Grundsätze der freien Entwickelung gemäß der angebornen Individualität und Nationalität, der Unterordnung der Nationalität unter die Idee der Menschheit, der freien Forschung auf allen Gebieten geistiger Thätigkeit, der Freiheit der Religion und der Religion der Freiheit! Stecken nicht in diesen Principien die höchsten Ziele, wohin es die Menschheit bringen kann und soll, darum die höchsten Regeln der Pädagogik und zugleich der richtige Maßstab für Erziehungsvorschriften irgend einer Art? Für den, der diese Grundsätze billigt und durch sein eignes Leben bethätigt, bedarf es keiner speciellen Pädagogik (wenn auch einer speciellen Didaktik), und Lessing hatte nicht nöthig, eine Pädagogik zu schreiben, um kund zu thun, welche Ziele er ihr setzen werde. Wer diese Pädagogik gelebt hat, hat nicht nöthig, sie zu schreiben. Lessing's Leben und Streben war eine praktische Pädagogik im Dienste eines lebenslangen Kampfes für Aufklärung, Selbstständigkeit und Freiheit, sowohl der Nation und der Menschheit, wie des Individuums. Wenn (nach Goethe) ein „Mensch" sein, heißt: „ein Kämpfer sein", so hat im ganzen achtzehnten Jahrhunderte Keiner einen größeren Anspruch auf dieses Ehrenprädicat als Lessing. Seitdem der 22jährige Jüngling in der Vossischen Zeitung als Feuilletonist aufgetreten war, war sein geistiges Leben ein ununterbrochener Kampf für die Ideale seines Kopfes und seines Herzens.

Wie es dem großen Manne bei der Ausübung dieser Grundsätze erging, kann der Menschenkenner leicht errathen.

Von den orthodoxen Zionswächtern angeklagt und verfolgt, kam er fast bis zu seines Lebens Ende nicht aus den Fehden und

Streitigkeiten heraus; man bedrohte ihn mit dem Reichsfiscal, und die Fortsetzung des Streits mit jenen Theologen wurde ihm verboten. Den Hengstenbergen, den Umkehrern der Wissenschaft, den Feinden der Aufklärung und freien Entwickelung ist der Name Lessing bis diesen Tag ein Wort des Schreckens, sein „Nathan" ein Werk religionsloser oder irreligiöser Gesinnung, der Verleugnung des Christenthums. —

Ein Stahl erdreistet sich, ihn spottweise Sanct-Lessing („Euer St. Lessing") zu nennen. Die deutsche Nation hat leider kein lebhaftes Mannesgefühl für ihre großen Männer und ihre Ehre. Träte ein Engländer öffentlich mit einer ähnlichen Aeußerung hervor und spräche z. B. von einem Sanct-Shakespeare, so wäre einem Solchen ein Platz an dem Pranger der öffentlichen Meinung gewiß, nach Wahrscheinlichkeit hätte er sich bei jedem Spaziergange der Hetzpeitsche zu getrösten.

Fr. Schlegel sagt: „er war rechtschaffen und freimüthig, er mußte gehaßt werden". Später fügt er hinzu: „Wie ist er zu bewundern, daß er nicht den Muth verloren, daß er sich nicht, kalt verachtend das entartete Geschlecht, in Stillschweigen zurückzog, sondern auf eine bessere Nachwelt vertrauend immer thätig blieb. Für uns hat er gelebt und geschrieben; so laßt uns denn auch in seiner Gesinnung weiter leben, dem gleichen Berufe folgend, fortsetzen, was er nur anfangen konnte und was keiner vollenden wird!" —

Ich habe nur noch die Mahnung hinzuzufügen: möchten sich die Menschen dieser Zeit die einschneidende, empfindliche Wahrheit merken: „man kann sich eben so gut eine fremde und vergangene Wahrheit andenken und anconstruiren wie anempfinden" — eine angelogene „Ueberzeugung" aneignen — und großer Gott, muß ich denken, wie ist es möglich, daß es nach einem Lessing, der gezeigt hat, wie so wenig alle Eigenschaften, die den Werth des Menschen ausmachen, von unserem „Wähnen über Gott" abhängen, und nach seinen großen Zeitgenossen, die darin vollkommen mit ihm übereinstimmten, noch Menschen den Werth Andrer nach dem Glaubensschema, das man ihnen in der Jugend vorgeschrieben und eingeübt hat, beurtheilen können? Wie ist es möglich, daß ein

Jahrhundert nach ihm Einer sich noch darauf was einbilden kann, daß er im Alter der Unmündigkeit den Römisch-katholischen oder den Lutherischen oder den Heidelberger Katechismus gelernt und nachgesprochen hat? Sollte man nicht daran verzweifeln, daß die Menschen jemals vernünftig werden? Denn wenn Einer im Stande ist, die Menschen von dieser traurigsten aller Beschränktheiten zu curiren, so ist es Lessing. Was Der nicht vermag, vermag gewiß kein Anderer. Eben darum haben aber auch alle Parteihäupter und Sectirer keinen Menschen so gefürchtet und gehaßt, als diesen Staaroperateur und Seelenarzt, zu seinen wie noch — zu unsrer Schande — zu unsern Lebzeiten; aber eben darum glänzt er an dem Gedankenhimmel seiner Freunde wie kaum ein andrer Stern, dessen Glanz so lange dauern wird, als eine deutsche Nation existiren, als Cultur, Bildung und Humanität auf der Erde geschätzt werden wird! Verdient nach dem Größten auf Erden noch Einer den Namen eines Befreiers, so kein Anderer in höherem Maße als Lessing. —

II.

Charakter der wahren Erziehung und des Unterrichts.

Es dürfte nachgerade wohl nicht unzeitgemäß sein, die Pädagogik der modernen Schule einmal summarisch zu charakterisiren. Dieses kann in aller Kürze geschehen und soll sofort hier versucht werden. Wir schicken einige Bemerkungen über die jetzt unter uns vorhandenen pädagogischen Parteien voraus.

Ihrer sind wesentlich drei:

1) die supranaturalisch-orthodoxe;
2) die ästhetisch-sentimentale;
3) die ideal-reale.

Die erste wird repräsentirt durch die orthodoxen Kirchen, die Preußischen Regulative und deren Anhänger, kurz durch die, welche vorzugsweise den „Charakter der Gläubigen" für sich in Anspruch nehmen und das „Gläubigmachen" als die höchste Aufgabe der öffentlichen Erziehungsanstalten darstellen.

Die zweite, weit schwächere, mehr oder weniger mit der ersten verbunden (denn 1 und 2 — nicht aber 1 und 3, 2 und 3 — spielen in den dazu geeigneten Menschen in einander über, indem sie den alten Wortglauben mit der Gemüthlichkeit der Pietisten zu verbinden trachten und dabei den Gebrauch der Formen moderner Bildung nicht verschmähen) wird durch Kellner, theilweise durch Grube, vertreten.

Zu der dritten halten wir uns. Weit entfernt, das Nützliche, Gemeinbrauchbare zur obersten Richtschnur zu nehmen, hat sie vielmehr das Ideale (die Ideen) im Auge, geht aber vom Realen aus und steht auf naturwissenschaftlichem Boden. Deßwegen nenne ich sie die ideal-reale oder die real-ideale Partei. (Partei, weil ich voraussetze, daß ihre Anhänger, gleich denen der übrigen, sich verwandt fühlen und sich bemühen, ihren Ansichten Ausdehnung zu verschaffen. Nur der Schwächling hat Ansichten, ohne den Versuch zu machen, sie durchzusetzen. Seine „Ansichten" sind keine Ueberzeugungen, sondern Meinungen.)

Indem wir es Andern überlassen, sofern sie es noch für nöthig erachten möchten, die Parteien 1 und 2 näher zu charakterisiren (ich denke sie sind bekannt genug),* ist es der Vorwurf dieses kurzen Aufsatzes, die dritte mit den ihr zukommenden Prädicaten zu belegen.

1. Sie — nämlich die Erziehungs- und Unterrichtsweise nach den Grundsätzen von Nr. 3 — beobachtet die Art und Weise, wie der Mensch (das Kind) sich entwickelt, sie beachtet die Forschungen der Psychologen und Naturforscher überhaupt und befolgt die Winke der Natur und die in ihr entdeckten Gesetze — es ist die naturgemäße Methode. (Um ein Beispiel zu nennen: sie entwickelt zuerst die Sinne, macht mit der Umgebung bekannt, sie wählt den Gang von der Erde zum Himmel, nicht umgekehrt.)

2. Da Vernunft und Natur (äußere und innere) mit einander übereinstimmen, so ist es die vernünftige Methode.

3. Aus dem angegebenen Grunde kann sie auch die psychologische und, weil sie überall mit Bewußtsein und nach klargedachten Gründen handelt, die rationale genannt werden.

4. Sie betrachtet das Menschenkind als organisches Wesen, das sich unter der Bedingung der äußeren Anregung nach den der Natur immanenten Gesetze entwickelt — sie ist die organische, die äußerlich anregende, die von Innen heraus entwickelnde, die entwickelnd-erziehende Verfahrungsweise.

---

* Der dogmatische Zwang der einen in ihrer abrichtenden, mechanischen, einbannenden, geistfesselnden Weise — und die verweichlichende, unmännliche, verhimmelnde, pietistische, romantische und romanisirende Natur der andern.

5. In der Ueberzeugung, daß die Allmutter-Natur oder die allgütige Vorsehung dem Menschenwesen keine Anlage umsonst verliehen habe, strebt sie nach der naturgemäßen Entwickelung aller in der von der Natur angewiesenen Reihen- und Stufenfolge — sie ist die universal-menschliche, die allseitige Methode.

6. Als solche richtet sie ihre Aufmerksamkeit auf die Stärkung der Körperkraft und der geistigen Anlagen, auf die Gemüths-, die Erkenntniß- und Willenskraft, sie ist leiblich-geistige Gymnastik und betrachtet in psychologischer Hinsicht die Energie des Charakters als höchstes Ziel.

7. Da die Natur zeigt, daß in geistiger Beziehung das Gemüth die Wurzel und den Grundboden des geistigen Lebens bildet, so ist sie elementar-gemüthbildend.

8. Da alle wahre Erkenntniß aus sinnlich-realen Erfahrungen stammt, so verfährt sie anschaulich (Anschauungsmethode.)*

* Dagegen ist, so viel ich weiß, bis jetzt selbst von keinem der Umkehrer eine ernstliche Polemik erhoben worden. Und doch wäre das nur consequent. Aber es fehlt bei ihnen dazu am Besten, nämlich an der Sachkenntniß. Wohnte diese ihnen bei, so würden wir nicht das Unerhörteste der in den letzten Jahren zu vernehmen gewesenen Unerhörtheiten (Gemüthsduselei, Gespensterfurcht vor dem Abstrahiren, Anathema über Verstandesbildung, Katechetik und klassisch-deutsche Literatur, Empfehlung des Katechismus für den Mund lallender Kinder, Verehrung des Unvernünftigen und Absurden u. s. w. u. s. w.) vernommen haben: nämlich die Anpreisung des Veranschaulichungs-Princips von Seiten der Dogmatiker oder, wie Lessing sagt, derjenigen, die sich der theologisirenden Methode befleißigen, Schaf und Wolf zu einem Paare zusammenkuppelt, was kann anders dabei herauskommen als — ein Wechselbalg. „Vergib ihnen" — müßte der Freund ihrer obersten Regel, wenn er zugleich ein Kenner der Didactik und Psychologie wäre, zum Genius der Pädagogik sprechen, „sie wissen nicht, was sie thun". Denn, daß das Pestalozzi'sche Unterrichtsprincip (das, einmal entdeckt, von keinem Sultan wieder escamotirt werden wird) consequent durchgeführt, das Fundament jener Dogmatiker in der nothwendigen, unbeabsichtigten Folge seiner Wirkungen untergräbt und ihren ganzen Bau von dem Erdboden spurlos wegfegt, ist so sicher wie 2 mal 2 = 4; aber sie merken das nicht. Daraus läßt sich freilich wenig lernen, wenn nicht das Eine — nicht, wie groß die Arroganz dieser Kuppler ist, denn die ist weltbekannt — sondern wie grenzenlos ihre Ignoranz ist. Ohne dies kostbare Besitzthum würden sie nicht anstehen, sich tagtäglich bei dem Andenken an Pestalozzi zu bekreuzen und den Urheber des Princips

9. Da der Charakter der edlen Menschlichkeit in dem Streben nach der Realisirung der Idee des Wahren, Schönen und Guten, in der Ebenbildlichkeit des Göttlichen besteht und der Inbegriff dieser praktischen Ideen das Ethische oder Sittliche und Religiöse genannt werden kann, so ist sie ethischer oder sittlicher, humanistischer, religiöser Natur.

10. Da man dem Menschen die guten Eigenschaften nicht äußerlich anhängen, ihm nicht geben kann, weil er sich mit eigner Kraft und Anstrengung dieselben anzueignen hat: so regt sie allüberall die Selbstthätigkeit an.

11. Freie Selbstbestimmung ist in formaler Hinsicht ihr oberstes Ziel — sie ist die protestantische Erziehungsweise.

12. Da die Menschennatur sich in jedem Menschenwesen in eigenthümlicher Art gestaltet, so achtet sie die Individualität, begünstigt deren Entfaltung, die Originalität; sie ist individuell.

13. Da der einzelne Mensch an bestimmtem Orte und zu bestimmter Zeit im Dasein erscheint, eine bestimmte Vergangenheit hinter sich hat, von ihr aus in bestimmter Gegenwart wirken und von ihr aus die Zukunft fortbilden soll, so hat die wahre Erziehungs- und Bildungsweise eine cultur-historische Aufgabe. Sie läßt alle bis dahin erarbeiteten Culturmomente auf den Zögling wirken, stellt ihn dadurch in die Gegenwart, und wirkt national-historisch, in Deutschland also deutsch-national — in untergeordneter Weise — individuell-localisirend und die individuellen Verhältnisse berücksichtigend.

14. Die Anwendung der bisherigen Grundsätze speciell auf den Unterricht fordert:

a) für die erste Lebensperiode die Sinnen- und Körperübung;

---

in die Hölle verdammen. Die Tiefe des Verständnisses der Dogmatiker geht beispielweise daraus hervor, daß einer ihrer Machthaber von dem verderblichen und finsteren Geist der Pestalozzi'schen Schule geredet hat. „Verderblich", in ihrem Sinne nämlich, es sei; „aber finster", Pestalozzi und Finsterniß! Wie muß es in dem Kopfe dieses Debütanten aussehen! —

b) die selbstthätige Arbeitsübung für die ganze Jugendzeit;*
c) den (Pestalozzischen) Anschauungsunterricht — von der Sache zum Worte — den real-formalen Unterricht;
d) den Forschritt von dem einzelnen Fall zum allgemeinen Gesetz und zur praktischen Regel, vom Einzelnen zum Allgemeinen, von dem Concreten zum Abstracten, von der Vorstellung zum Begriff — mit einem Worte: entwickelnd-heuristisch, psychologisch-genetisch;
e) von dem Unterrichte ausgehende, in ihm selbst liegende disciplinirende Kraft, nämlich nicht so, daß Erziehen und Unterrichten als zwei von einander getrennte Thätigkeiten betrachtet werden, sondern so, daß die durch den Unterricht hervorgerufene Thätigkeit des Schülers der unmittelbare erziehende, stärkste Factor der (Selbst-) Erziehung ist und wirkt — entwickelnd-erziehender und bildender Unterricht; demnach

nicht dogmatisch** —
nicht systematisch —
nicht abstract*** —

---

* Die Mehrzahl der Stunden (Lektionen) welche die Schüler in einer guten Schule empfangen, sind Arbeitsstunden. Man arbeitet überhaupt nicht bloß mit den Händen, sondern auch mit dem Kopfe. Die Kopfarbeit ist in der Schule die Hauptarbeit. Durch die Arbeit wirkt die Schule praktisch. Dieses vielfach mißbrauchte Wort (bei manchen Lehrern lautet der überall wiederkehrende Refrain: „nur recht praktisch") darf aber nicht so verstanden werden, als bestehe der „praktische" Unterricht wesentlich in der (mechanischen) Aneignung der im Leben unentbehrlichen Fertigkeiten und in gedächtnißmäßigem (Wort-) Wissen und Hersagen; der wirklich praktische Unterricht besteht hauptsächlich in der Befähigung, sich in den verschiedenen Lagen (geistig und körperlich) helfen zu können, was (man merke es sich!) nicht möglich ist ohne die Entwickelung der Anlagen oder, wie man sich auch ausdrückt, ohne formale Bildung. Bloße Praxis ist ganz unpraktisch! die wahre Praxis ist die auf Erkenntniß ruhende Freiheit. —

** „Wer einmal Kritik gekostet hat, den ekelt auf immer jedes dogmatische Gewäsche an." Kant

*** „Nicht abstract"! — Was haben wir nicht Alles hören müssen — hören müssen den Vorwurf, unsere Unterrichtsweise sei „abstract", und zwar diesen Vorwurf hören müssen von denjenigen, die nichts kennen und können

nicht positiv mittheilend —
nicht materialistisch —
nicht abschließend —
nicht einbannend und fesselnd, sondern befreiend —
nicht prädestinirend, weder standes- und fachmäßig, noch kirchlich-confessionell (keine Bildung ad hoc).

Um die Summa aller pädagogischen Weisheit oder das eine, einzige Princip wahrer Menschenerziehung noch einmal mit einem Worte zu nennen: Entwickelung, natürlich: freie Entwickelung. Unsere sogenannten Pädagogen wollen die Menschennatur corrigiren — corrigiren durch ein System, in das sie den Zögling einbannen. Das ist der Grundirrthum, der Grundfehler, aus dem all ihr verkehrtes Thun fließt; so wie in staatlichen Verhältnissen dies der Grundirrthum ist, wenn man es versucht, eine Staatsform einzuführen oder festzuhalten, welche den Culturverhältnissen der Nation nicht oder nicht mehr entspricht. Alles gesunde Dasein, alle gesunden Zustände, folglich alles Glück ruht auf der freien Entwickelung der Individuen wie des gesammten Volkes. Was der Grundsatz der religiösen Freiheit Friedrichs des Großen, die selbst die Wirksamkeit der Jesuiten mit einschloß für die Erwachsenen war, ist das Princip der freien Entwickelung für die Jugend. Das systematische Einbannen, willkürliche Hemmen und Machen ist der pädagogische und politische Grundirrthum, oder, wenn man will, das radicalste Verbrechen, weil ein Vergreifen an der Natur des Individuums und des Volkes. Der wirkliche Erzieher schwärmt für kein fertiges System, weder für eine Berufsart oder Profession, noch für eine Confession, noch für eine Staatsform

---

und wollen, als durch Worte belehren! Wo steckt denn unsre Abstractheit? Etwa in der Anschauung, oder in der Entwickelung des Gesetzes aus dem einzelnen concreten Falle (der Induction), oder in der praktischen Thätigkeit und Arbeit? Man werfe doch nur einige Blicke in unsre Sprach-, Rechen-, Formlehr-, astronomischen und andere Unterrichtsbücher; oder bedenke, warum wir die Kindergarten-Idee vertheidigen, die Nothwendigkeit der Arbeit in's Licht zu stellen suchen u. s. w., und urtheile dann! —

(Constitution). Er mißt den Werth einer jeden nach dem Grade, in dem sie freie Entwickelung begünstigt. Er schwärmt, weil er jede Individualität, d. h. Naturbestimmtheit respectirt, für keine Specialität, keine Uniform, weder für die weiße, noch für die schwarze, oder für die schwarzweiße, noch für die schwarzgelbe, obgleich ihm, als Individuum, die eine mehr zusagt als die andere. Freie Entwickelung — dabei bleibt es. Einen Menschen nach Willkür für die eine oder die andere Specialität prädestiniren und präformiren ist — Verbrechen am Seelenleben des Menschen.

III.

Ueber Autorität.

---

1. Wer die Menschen zur Selbstständigkeit bestimmen, folglich die Jugend dazu erziehen will, ist himmelweit davon entfernt, große Dinge und Menschen klein machen, der Jugend die hohe Meinung von ihnen rauben zu wollen. Im Gegentheil: er will sie darin bestärken, aber er will sie nicht veranlassen, darum auf eigene Meinungen und Urtheile zu verzichten. Letztres steht nach allem Bisherigen fest, und mit ihm verträgt sich vollkommen das Erstere. Der wahre Erzieher kennt und befolgt folgende Grundsätze:

a) „Der Seligkeiten göttlichste ist der Glaube an menschliche Vortrefflichkeit."
„Die schönste Freude guter Menschen ist, sich dem Besseren vertrauend ohne Rücksicht hinzugeben."

b) „An Menschen glauben, an fremde und eigene, durch sein Inneres ein Fremdes ehren, das ist's, worauf das Leben und die Ehre ankommt."

c) Wer weiß, daß der junge Mensch vorzüglich durch Aufschauen zu einem größeren Menschen innerlich wächst und sich erhebt, daß, wie Jean Paul sagt, „der hohe Mensch nur an einem hohen reift", daß Derjenige klein bleibt, der von Menschen klein denkt, wird dem Knaben und Jüngling gewiß nicht die hohe Meinung vor und von Menschen,

d. h. nicht die Bescheidenheit und Demuth und mit ihnen nicht das Gefühl, auch etwas Tüchtiges werden zu können, rauben wollen. „Entweder große Menschen oder große Zwecke muß der Mensch vor sich haben, sonst vergehen seine Kräfte, wie dem Magnet die seinigen, wenn er lange nicht nach den rechten Weltecken gelegen.“

2. Die Gewöhnung an passiven Gehorsam, an blinde Unterwürfigkeit gegen die Befehle der Oberen, kurz an Autorität, ist eine treffliche Schule für den Despotismus gegen Untergebene und für den Knechtssinn vor Gebietern.

   Der Vorhof zu diesem „Gläubigmachen“ ist nichts Anderes als das Dummmachen.

3. Nicht die Personen sind das Höchste, sondern die objectiv gültigen, aus der richtigen, gesetzmäßigen Quelle stammenden Gesetze, subjectiv die Pflicht, Summa die Vernunft. Bei jenen darf man daher nicht stehen bleiben, sondern muß über sie (die Personen) hinaus auf die Gesetze und die Idee der Pflicht hinweisen. Diese sind für den vernünftigen Menschen die Autoritäten, welchen auch die Personen unterworfen oder unterstellt sind. Die Vernunft fordert dieses, die Gesetze des Staats sollen regieren, große Regenten erklären sich auch an sie gebunden, stat pro ratione voluntas ist der Grundsatz der Tyrannen, die Vernunft soll herrschen — im Leben wie in der Gesinnung und im Verhalten des Individuums.

4. Wer es auf nichts Höheres anlegt als auf Gehorsam gegen Autoritäten, bleibt bei legalem Handeln stehen, statt auf sittlich-freie That zu dringen. Die legale (äußerlich gesetzmäßige) Handlung verhält sich zu sittlicher Gesinnung und That wie der Gehorsam auf Autorität zu sittlich-freier Selbstbestimmung, welche das Ziel der Erziehung ist. Die bloße Gesetzlichkeit ist sittliche Knechtschaft. Wohin jene führt, zeigt China in lehrreichem Exempel. Das chinesische Volk ist dadurch, daß höhere Antriebe nicht in Bewegung gesetzt wurden, das servilste und kriechendste aller Völker geworden. Der Gehorsam gegen äußere (gegebene) Gesetze darf nichts weiter

sein als die Vorstufe des unmündigen Menschen, von der er zur sittlichen und geistigen Mündigkeit hinaufsteigt.

5. Die Nichtanerkennung irgend welcher Autorität in der Wissenschaft, d. h. die rücksichtslose Freiheit der Forschung nach der Wahrheit ist die Sittlichkeit der Wissenschaft. Die Frage nach dem Nutzen oder Schaden des Wahren („stiftet es nicht Schaden, wenn das oder das bekannt und für wahr gehalten wird?") kommt in der Wissenschaft gar nicht auf, hat für den Forscher gar keinen Sinn. Wollte er auf sie eingehen und sie, oder irgend eine andere Rücksicht im Auge behalten, so wäre seine Unbefangenheit, diese nothwendige Bedingung der Forschung, angegriffen, seine Position eine falsche.

Daraus folgt, daß Systeme, welche auf Autorität fußen und solche fordern, mit der Wissenschaft nicht das Geringste zu schaffen haben, und sie mit ihnen nicht. Eine unüberbrückbare Kluft trennt sie von einander. Der Standpunkt des „Gläubigen" ist nicht der der Wissenschaft, und der wissenschaftliche Forscher kann nicht auf dem Standpunkte des Glaubens stehen.

6. Die Autorität oder der Glaube an Autoritäten ist die eigentliche Ursache der langsamen Fortentwickelung der menschlichen Dinge, sogar des Stillstandes und des Rückganges. Autorität und freies Forschen und Denken sind unverträgliche Dinge. Wer zu jener aufschaut und sich ihren Sprüchen und Orakeln unterwirft, hat auf freies Denken d. h. auf Denken überhaupt (denn ein unfreies wäre kein Denken) verzichtet. Vom Denken aber hängt aller Fortschritt, das Erkennen des Schlechten und Unwahren und das Erkennen des Wahren und Guten, ab. Dieses aber muß dem Wollen, dem fördersamen Wollen vorhergehen. Wer das Wahre und Gute nicht erkennt, kann es auch nicht erstreben. Der Fortschritt in der Erkenntniß des Wahren und Richtigen und die Möglichkeit, dasselbe zu wollen und zu erstreben, hängt daher von der freien, uneigennützigen und rücksichtslosen Forschung, folglich von der Vernichtung der Herrschaft der

Autorität, der Beherrschung der Menschen durch sie, ab. Damit ist man zwar noch nicht in's Fortschreiten eingetreten, aber die unerläßliche Bedingung zu demselben ist geschaffen. Wer daher die Autorität an die Spitze stellt, ist der principielle, selbstbewußte Feind der Entwickelung und des Fortschritts, ist der geborne Umkehrer und Reactionär. —

7. Kommt endlich die Rede auch auf die Autorität des Lehrers in der Schule, so haben wir darüber folgende Grundsätze auszusprechen:

a) Die oberste Autorität ist das Gesetz, die festgestellte Ordnung, welcher auch der Lehrer unterworfen ist. Der Lehrer ist der Verkündiger, der Ausleger, der Anwender des Gesetzes, der objectiven Autorität.

b) Die oberste Pflicht des Schülers ist der Gehorsam gegen dieselbe, welcher — im Nothfalle — erzwungen wird. Ohne strengen Gehorsam ist keine tüchtige Charakterbildung — das höchste Ziel der Erziehung — möglich.

c) Durch persönliche Tüchtigkeit — im Wissen und Denken, wie im Wollen und Handeln und in pädagogisch-didactischer Virtuosität u. s. w. — wird der Lehrer dem Schüler eine persönliche (subjective) Autorität. Er legt es darauf nicht an;* aber als naturgemäße Folge ist sie gut. Ohne die genannten Eigenschaften ist das Bestreben nach subjectiver Autorität eitel und vergeblich. Die objective Autorität muß aber unter allen Umständen aufrecht erhalten werden. Dieselbe ist jedoch nicht Zweck, sondern Mittel, Erziehungsmittel für Schule und Leben, und zwar ein so nothwendiges und dringliches, daß der Lehrer mit Goethe sprechen darf: „Ich will lieber eine Ungerechtigkeit begehen, als Unordnung dulden." —

---

* „Je mehr Einer darnach strebt, durch Gewalt auf Andere zu wirken, desto deutlicher zeigt er, daß er Vernunft und Liebe, wodurch allein der Mensch gelenkt werden soll, nicht anzuwenden weiß."

Schleiermacher.

d) Der souveränste Factor der erziehenden Autorität — der Erzeugung der objectiven wie der subjectiven — ist der sittliche, männliche Charakter des Lehrers, der ihn für die Jugend zum Vorbild macht, zu dem sie hinaufschaut, die den freien Gehorsam erzeugt. „Ist Gehorsam im Gemüthe, wird nicht fern die Liebe sein.“ (Goethe.)

IV.

1759!

Als Deutscher das Jahr 1859 erleben und — nicht an Schiller denken, ist unmöglich. 1859 ist das erste Säcularjahr seiner Geburt.

Das Denken an Schiller führt zum Sprechen über ihn. Aber da fühlt man, wenn man auch nur dem gewöhnlichen Hörer oder Leser genügen will, die Schwierigkeit. Auch der, der sich im Besitz des ganzen Reichthums der Sprache wüßte, würde seine Armuth empfinden.

Und was gilt es hier?

Um einen Mann, der unter den Größen der Wissenschaft und Kunst in der vordersten Reihe zu finden ist, da er in Wissenschaft und Kunst die genialsten Produkte zu Tage förderte; um einen Mann, der als Dichter von keinem Derer, die der vaterländische Boden erzeugt hat und in deutscher Zunge gesungen haben, übertroffen worden ist; um einen Mann, der den Glanz und die Pracht seiner Muttersprache in einer Weise zu handhaben und darzustellen verstand, wie Keiner vor und bis heute nach ihm; um einen Mann, der die höchsten Eigenschaften des Deutschen: Gemüthstiefe, Idealität, Streben nach allem menschlich Großen und Erhabenen in sich zur Vollendung gebracht hatte; um einen Mann, der sein ganzes Leben hindurch den Kampf für Geistesfreiheit und Ausbreitung der Humanität über den ganzen Erdkreis kämpfte; um einen Mann,

der in dem Fleiß und in der Beharrlichkeit seines Strebens, wie in der Reinheit seines sittlichen Charakters als Vorbild aller strebenden und edlen Menschennaturen dasteht; um einen Mann, der Alle, die für große Erscheinungen Sinn haben, Jung und Alt, Knabe, Jüngling, Mann und Greis, Frau und Jungfrau, für die höchsten Güter des Lebens, für Alles, was groß und erhaben heißt, zu begeistern befähigt ist; um einen Mann, den die ganze deutsche Nation wie keinen Zweiten im Herzen trägt und dessen Name von allen cultivirten Völkern der Welt mit Bewunderung und Ehrfurcht genannt wird — wer muß genannt werden, wenn man einen Namen sucht, dessen Inhaber alle diese und andre hohen Eigenschaften und Herrlichkeiten in sich vereinigt, wer anders als

Schiller!

Friedrich Schiller!

(meinetwegen) Friedrich **von** Schiller!

Das sonst so verführerische Wörtchen konnte ihm nicht schaden; er blieb, obgleich von Fürsten mit ihrer Freundschaft „beehrt", seinem Ursprunge treu: dem Volke. — Welcher „Deutsche" diesen Namen ohne Hochgefühl, ohne Bewunderung und Verehrung aussprechen kann, der nenne sich keinen Deutschen; wer sich niemals, weder als Jüngling noch als Mann, von seinen Gedanken gehoben, von seinen Meisterwerken ergriffen und veredelt fühlte, der zählt nicht mit zur Menschheit; wer daher bis dahin seinen Hunger und Durst nach edler Geistesnahrung und belebender Erfrischung nicht an den Reichthümern und Schätzen, die er in reichster Mannigfaltigkeit darbietet, stillte, der eile nachzuholen, was er zu seinem Schaden bis dahin versäumt hat! Ein Schaden dieser Art ist schwer zu repariren.

Denke man sich, um zu ermessen, was wir an ihm besessen und besitzen, das, was Schiller geschaffen und der Nation geleistet hat, ausgestrichen aus der Culturgeschichte des verflossenen Jahrhunderts — welche Lücke! Erwäge man, was er tausend und aber tausend Menschen geworden ist, noch ist und hoffentlich in alle Zukunft werden wird — und man wird inne, was wir diesem einen Manne zu verdanken haben, und das Gefühl des Stolzes, daß er Einer der Unsrigen ist, die edle, veredelnde und süße

Empfindung der Bewunderung und der Verehrung wird nicht fern sein.

Was für Gestalten zaubert dieser einzige Mann vor unsern erstaunten Blick!

Willst du die personificirte schaffende Kraft und Gewalt eines Menschen leiblich lebendig vor dir sehen, betrachte den Wallenstein! Willst du die göttliche Begeisterung für des Vaterlandes Ruhm und Ehre schauen, blicke auf die Jungfrau von Orleans! Willst du dich an dem Kampf um dieselben unsterblichen Güter, um die Vertreibung der Zwingherren von dem Boden der Väter erquicken, labe dich an dem Tell! Willst du dich emporheben durch den Anblick des Todesmuthes und des Kampfes auf Leben und Sterben um Volks- und Glaubensfreiheit, so lies die Geschichte der Befreiung der Niederlande von Despotismus und Pfaffenregiment! und den dreißigjährigen Krieg mit der Heldengestalt Gustav Adolph's! Willst du erfahren, wie ein echter Mann, als edler „Frauenlob", das weibliche Geschlecht von seiner idealen Seite auffaßt, um dich daran zu erheben, so genieße die betreffenden Darstellungen unsers Dichters! Willst du dich erquicken an der Pracht deutscher Sprache, greife zu der Braut von Messina! Hast du Sinn für inhaltsvolle Poesie in erhabener Schilderung der Vorgänge im Menschenleben, genieße das Gedicht, dem kaum Eins in allen Sprachen der Welt zu vergleichen sein dürfte, das Lied von der Glocke!

Doch wo wollt' ich enden, wenn ich es versuchen möchte, wenn auch nur andeutend auf die Mannigfaltigkeit und den Reichthum der Schöpfungen unsers ersten und eigentlichen Nationaldichters hinzuweisen?

Er war — möge dies eine Wort Alles sagen — dem deutschen Boden entwachsen, ein echt- und urdeutscher Mann, ein ganzer Mann, ein edler Mensch, ein erhabener Charakter. Dies letztere will mehr als alles Andere sagen; es verleiht dem Großen und Schönen, das er gedacht und dargestellt, die Würde und Weihe und stempelt ihn im umfassendsten und höchsten Sinne des Wortes zum Vorbild und zum Erzieher seines Volkes, zu einem Pädagogen, wie vor und nach ihm kaum ein Zweiter auf seine Nation gewirkt

hat. Kein Wunder, daß er darum auch von keiner Menschenklasse mehr im Herzen getragen und verehrt wird als von Denen, die sich, in Vergleich mit solcher Größe und Wirksamkeit, im bescheidensten Sinne des Wortes Lehrer und Pädagogen nennen. Wer ein deutscher Lehrer und Erzieher sein will, muß Schiller kennen; ihn kennen, heißt ihn verehren und lieben. Jetzt, wo man für wenig Geld den ganzen Schiller erwerben kann, hat sich Keiner mehr zu entschuldigen, wenn er ihn nicht besitzt. Mit ihm betritt der edelste Gast die Schwelle des Hauses, den heimathlichen Herd, und ein Ehrenplatz ist ihm sicher. Wer ihn den werdenden Lehrern vorenthält, beraubt sie des edelsten Genusses und des Strebens nach den idealen, höchsten Gütern der Menschheit; wer ihn verschmäht, „der stehle weinend sich aus unserm Kreise!" —

So oder in ähnlicher Weise zu denken und zu sprechen, können wir nicht umhin in dem Jahre 1859, in dem sich alle Kreise, in welchen Bildung zu Hause ist und Begeisterung herrscht oder anzubahnen ist für den edelsten der Deutschen, zu einer würdigen Feier des Säcularfestes seiner Geburt rüsten. Es ist ein Fest der ganzen Nation; das Geburtsjahr und der merkwürdige Tag seiner Geburt (nicht, wie Einige angaben, der 11., sondern der 10. November) darf nicht ungefeiert vorübergehen; die deutschen Lehrer dürfen nicht die letzten sein, die daran Theil nehmen. Dazu aufzufordern, das ist einer der Zwecke dieser Zeilen.

Aber noch in speciellerer Weise können und werden die Lehrer seiner gedenken. Schiller's Schriften sind reich an pädagogischen Gedanken, nicht im engeren, sondern im weiteren Sinne des Wortes. Aus ihnen ließe sich leicht eine reichhaltige Blumenlese zusammenstellen. Das nicht gerade ist der Vorwurf der Fortsetzung dieses Aufsatzes, aber wir wollen doch der pädagogischen Ansichten und Gedanken Schiller's gedenken, nicht um sie zu erschöpfen, sondern um unserm Bedürfniß genug zu thun. Wie kein Deutscher, wie ich zu Anfang sagte, das Jahr 1859 vorübergehen lassen darf, ohne sich Schiller's dankbar zu erinnern, so darf es auch ein „Pädagogisches Jahrbuch für 1859" nicht versäumen, pädagogisch von ihm zu reden. Was wir an ihm und seinen Werken haben, sagt uns die Beantwortung der Frage: wer und was unser Schiller war.

Ein Dichter und ein Denker, Geschichtschreiber und Philosoph, Dramatiker und Aesthetiker, alles dieses, was sonst vereinzelt in einiger Vollendung schon einem Menschen Bedeutung verleiht, ist in Ihm in höchster Potenz vereinigt, zu einer Einheit zusammengeschmolzen, die ihn den universalsten, vollkommensten, reichsten Menschen an die Seite stellt, darum ein erhabener Charakter, ja man kann sagen: Alles durch Charakter und aus Charakter, in fleckenloser, reiner Menschlichkeit — sein ganzes Leben hindurch der idealen Richtung zugewandt, begeistert für alles Wahre, Schöne und Gute, für Vaterland und Menschheit, Freiheit und Humanität, einer der edelsten Söhne des Vaterlandes, dessen Zierde und Stolz, die Spuren seiner Heimath an sich tragend, aber frei von Sondergeist und selbst die Nationalität zu edlem Weltbürgersinn verklärend, vor und neben andern großen Deutschen vorzugsweise ein Mann von echtdeutschem, nationalem Gepräge, kurz eben Schiller, das ist genug gesagt, denn es ist das Ganze.

Um seine Bedeutung (ich wiederhole dies) in der Geschichte und Cultur der deutschen Nation zu würdigen, denke man sich diesen einzigen Mann weg — fehlte dann nichts, würde nicht in dem Geistesleben jedes Einzelnen wie der ganzen Nation eine trostlose Lücke und Leere entstehen? Würden wir dann nicht den schwungvollsten und idealsten unsrer Jugendschriftsteller vermissen? Wer, der auch nur ein Gedicht, ein Drama, einen seiner prosaischen Aufsätze (die wohl noch Keiner vollständig ausgebeutet hat) gelesen und genossen hat, bekennete nicht freudig, durch ihn veredelt, für alles Wahre, Erhabene und Große gewonnen worden zu sein? Wahrlich, wer die unsterblichen Werke Schiller's, der Gegenstand der Bewunderung und Verehrung der ganzen gebildeten Welt, der deutschen Jugend, den deutschen Männern und den deutschen Frauen vorenthalten wollte — er beginge an ihnen einen Raub der verbrecherischesten Art. Wer seinen Geist nähren, sein Herz veredeln, sein Gemüth reinigen, seine Vernunft mit den edelsten Idealen bereichern will, der braucht nur zu den Erzeugnissen dieses Geistes, dieses Herzens, dieses Charakters zu greifen. Wer sich davon nicht ergriffen, sich nicht freudig erregt weiß, daß er als Mensch sich diesem erhabenen Menschen verwandt fühlt, der stehle sich weg aus

der Gesellschaft von Menschen, er zählt nicht mit, denn er darf sich gestehen, er sei ein Barbar.

Ob Schiller für Lehrer noch etwas Besonderes ist und werden könne, ist das noch eine Frage? Es wäre nicht nöthig, aber es ist so. Theile der Lehrer, der angehende wie der gereifte, die Begeisterung der ganzen Nation für diesen herrlichen Mann, der, ohne arm zu werden, die Armuth von Millionen in Reichthum verwandeln kann; aber lerne er auch speciell als Lehrer von Ihm! Nicht bloß, wie Alle, die Begeisterung für Alles, was groß und menschenwürdig heißt, sondern auch speciell: seine Tapferkeit im Kampfe mit den widrigsten Verhältnissen, die ihm in keiner Periode seines Lebens fehlten, unter welchen seine ökonomische Beschränktheit und seine kränkliche Leibesbeschaffenheit nicht die kleinsten waren (sein Leben war selbst eine Tragödie) — seine Anstrengung* zur Reife der Ausbildung und Vollendung („Perfectibilität") bis zum letzten seiner Tage — seine Leidenschaft des Schaffenstriebes, denn keine Begeisterung ist ohne Leidenschaft — seine Grundsätze und Principien für wahre menschliche Bildung und Cultur! Von Ihm, in dem sich nicht bloß die veredelte deutsche Natur, sondern die edle Menschheit selbst offenbart, muß man lernen können, wie man Menschen erziehen und bilden kann und soll. Frage man sich — schmerzlich und wider Willen berührt von den Mißklängen unsrer Tage — ob Er darauf ausging, seine Zeitgenossen und Nachfahren in die Enge von Kirchensatzungen einzumauern — ob von Ihm der Rath herrührt, die Jugend durch Gedächtnißwerk zu belasten und niederzudrücken — ob Er das Nachsprechen und Nachglauben empfahl — ob Er das Uniformiren der Geister für eine pädagogische Aufgabe erachtete! Wie Er gelebt, so hat er gedacht und gewollt: zuoberst die Selbstständigkeit des Geistes, die Freiheit im Empfinden, Denken und Wollen, die Selbstbestimmung nach den Grundsätzen der gewonnenen und eroberten Erkenntniß und sittlicher Bestimmung — das Streben nach der Einheit mit dem ganzen menschlichen Geschlecht, nicht mit einer Partei nach der Mahnung der gepriesenen „Bekenntnißtreuen", sondern nach der

* „Wenn ich nicht wirke, bin ich vernichtet" — „rast' ich, so rost' ich." —

Forderung der Wahrheitstreuen und der Treuen gegen redliche Ueberzeugung, „aus Religion" — den Grundsätzen huldigend, daß das Denken wichtiger sei, als das Gedachte, daß das Verarbeiten der Stoffe die Hauptsache sei in allem Lernen und Bilden, daß es üllerall auf die Erweckung der Selbstthätigkeit ankomme, daß das passive Verhalten zu überwinden, die gottgegebene individuelle Natur des Zöglings zu respectiren und auszubilden, der Einzelne in eigenthümlicher Weise dem Ganzen anzuschließen sei. Ueberlege man von Tausenden seiner Andeutungen und Aussprüche nur noch die folgenden, vergleiche man sie mit dem, was heut zu Tage als das Resultat pädagogischer Weisheit den Lehrern aufzudringen versucht wird:

Immer strebe zum Ganzen, lebe im Ganzen, schließ an ein Ganzes dich an!

Gib dem Zögling die Richtung zu freier Entwickelung, handle stets nach dem Bedürfniß seiner Jahre,* und Du darfst Dich der Vollendung seiner Individualität getrösten!

Das edelste Vorrecht der menschlichen Natur ist, sich selbst zu bestimmen und das Gute um des Guten willen zu thun. Wehe dem Bestreben, die Unterjochung des Geistes als die Aufgabe der Erziehung zu betrachten und zu empfehlen!

Religionsunterricht soll man nicht eher ertheilen, als bis sich das Bedürfniß dazu in dem Kinde kund gibt.** Jede Verfrühung rächt sich durch naturwidrige Folgen.

Nicht durch Satzungen, sondern durch die Erweckung der Gefühle legt man den Grund zu edler Menschlichkeit.

Das Wesen der Religion liegt nicht im Lehrgebäude, nicht im

---

* Ganz damit in Uebereinstimmung sagt Goethe: „Wehe jeder Art von Bildung, welche uns auf das Ende hinweis't, statt uns auf dem Wege zu beglücken! Man soll die Jugendblüthe nicht zum Vortheil des Greisenalters abstreifen. Jeder Weg ist zugleich ein Ziel."

** In der Uebereinstimmung mit dem einschneidenden, leider nur zu selten beachteten Warnungsworte J. Paul's: „Das bedenket Ihr nicht, Ihr Fluchlehrer, die Ihr Kindern den Trank früher gebt als den Durst, die Ihr, wie einige Blumisten, in die gespaltenen Stengel der Blumen fertige Lackfarben und in ihren Kelch fremden Bisam legt, anstatt ihnen bloß Morgensonne und Blumenerde zu geben" u. s. w. —

System, nicht in überkommenen Worten, sondern in der lebendigen Unmittelbarkeit des Gemüths.

Die Religion des Menschen muß mit allen übrigen Kräften des Menschen in Harmonie stehen; sie ist etwas Individuelles.

Ein Kind ist ein heiliger Gegenstand, eben so heilig wie das Sittengesetz.

Alles, was die gesunde menschliche Natur thut, ist göttlich.*

„Religions- wie politische Gesetze sind gleichmäßig verwerflich, wenn sie eine Kraft des menschlichen Geistes fesseln, wenn sie ihm in irgend etwas einen Stillstand auferlegen. Ein Gesetz z. B., wodurch eine Nation verbunden würde, bei dem Glaubensschema beständig zu beharren, das ihr in einer gewissen Periode als das vortrefflichste erschienen, ein solches Gesetz wäre ein Attentat gegen die Menschheit, und keine noch so scheinbare Absicht würde es rechtfertigen können. Es wäre unmittelbar gegen das höchste Gut, gegen den höchsten Zweck der Gesellschaft gerichtet."

Absolutismus des Staates und Absolutismus der Kirche unterstützen sich gegenseitig. Jener gestattet dem Individuum dem Staate gegenüber in politischen Dingen kein Recht; dieser spricht ihm in religiösen Dingen alle Rechte ab. Beide wollen und thun Dasselbe; sie machen den Menschen rechtlos, absolut abhängig. Jener erfindet eine aparte Moral für den Staat, die Staatsraison, und ordnet sie über die Privatmoral; dieser erfindet den Jesuitismus und die Sophistik und tödtet dadurch in seinen Anhängern alles Gefühl für Recht und Unrecht. Der Absolutismus der Kirche ist darum der gefährlichere Feind des Menschengeschlechts; er rottet die Wurzel der Sittlichkeit und Religiosität im Namen der Religion aus, Luther nannte darum seinen Inhaber den Antichrist. „Das gemeinsame Ziel des Despotismus und der Priesterherrschaft" — sagt Schiller — „ist Einförmigkeit, die Geistlichkeit ist von je her eine Stütze der Tyrannei gewesen. Der bürgerliche Druck macht die Religion nothwendiger und theurer, und blinde Ergebung in Tyrannengewalt bereitet die Gemüther zu einem blinden, bequemen Glauben, und

* „Der Mensch versteht nichts, als was ihm gemäß ist. Es kommt auch darauf an, daß Derjenige, von dem wir lernen sollen, unsrer Natur gemäß sei." Goethe.

mit Wucher erstattet dem Despotismus die Hierarchie ihre Dienste wieder.“ —

Vergleiche man damit, was die deutsche Pädagogik bisher wollte, was aber die, welche von „überwundenen Standpunkten“ reden, nicht mehr wollen!

Wird der Leser sich wundern, daß Schiller es für ein Verbrechen an der Cultur der Menschheit erklärte, wenn man auf veralteten Standpunkten stehen bleiben und das festhalten wollte, was früheren Jahrhunderten gemäß war, es jetzt aber nicht mehr ist — darüber wundern, daß er Traditionen und Autoritäten der freien Untersuchung unterstellte — daß er den Glauben an naturwidrige Ereignisse, Wunder und Mirakel, für einen Beweis der Unkenntniß der Naturgesetze erklärte — daß er überall, in der Natur wie in der Geschichte, naturgesetzliche Vorgänge erblickte — daß er überall der Freiheit, als das Mittel zu schöner Menschlichkeit und Humanität zu gelangen, sein begeisterndes Wort lieh — daß er den Glauben an Freiheit, Unsterblichkeit und Gottheit als den Inbegriff des menschlichen Glaubens proclamirte — daß er gegen die Bekehrungssucht eiferte — daß er den Werth der Reformation nicht in neu aufgestellten Symbolen, sondern in der Befreiung von geistlichem Despotismus und in der Eroberung des Rechtes freier, schrankenloser Forschung erblickte und davor warnte, den Geist von Neuem in dogmatische Fesseln zu schlagen — daß er alles Positive als ein Mittel ansah, die freie Entwickelung zu beschränken — daß er das Dogma von einem radicalen Hang des Menschen zum Bösen oder der historisch begründeten Erbsünde verwarf — daß er den sogenannten Sündenfall als „des Menschen Abfall von dem blinden Zufall der Natur als erstes Wagstück seiner Vernunft und als ersten Anfang seines moralischen Daseins, folglich als die glücklichste Begebenheit in der Geschichte, als den Anfangspunkt aller menschlichen Vollkommenheit und Bildung“ betrachtete — daß er die Erklärung der Menschheitsgeschichte nach göttlichen Zweckbegriffen als Ueberhebung und Vermessenheit der menschlichen Vernunft ansah — daß er die edle Menschlichkeit in die Entfaltung der natürlichen Neigungen, Triebe, Gefühle u. s. w.

setzte und als deren Blüthe die ästhetische und religiöse Weltanschauung erschaute u. s. w.?! —

Nach obigen Vordersätzen ist man befähigt und berechtigt zu beurtheilen, ob Schiller, der Kenner der Weltgeschichte und Psychologie, dem Dogmatismus nach Inhalt und Form, ob Er, dem das Denken lieber war als das Gedachte, dem doctrinellen Materialismus, der jetzt in der Volksschule dominirt, ob Er gleich seinem Freunde Goethe ein „Todfeind der Wortschälle", dem kirchlichen Confessionalismus in dem Schulunterricht seine Zustimmung ertheilt, oder sein Verdammungsurtheil darüber ausgesprochen haben würde. Die Denk- und Gesinnungsweise, die Weltanschauung, kurz der Charakter eines Mannes bestimmt auch sein Erziehungsprincip. Kennt man jenen, so kennt man auch dieses.* Schiller, der Mann der Kraft, Energie und Freiheit, der den Mangel dieser Eigenschaften in seinem Volke so tief fühlte, der Mann der Natur und der Wahrheit, ein Pharus des Lichts, eine helltönende Memnonssäule, ein Hoherpriester des Wahren, Guten, Schönen, kurz Schiller konnte daher nur dem dynamischen Entwickelungsprincip in der Erziehung der Jugend der Nation die Herrschaft zuerkennen. Thut jetzt ein anderes Noth? Oder wäre Schillerus redivivus zu ersehnen? Oder ist das Volk ein anderes geworden? — Ohne Zweifel fehlt es nicht an Leuten, welche den Standpunkt Schiller's und seiner Zeitgenossen für „überwunden", seine Ideen für veraltet, seine Bestrebungen für verkehrt, seine Weltanschauung für falsch zu erklären geneigt sind; mögen sie, mögen sie thun, was sie nicht lassen können; ich bin der Meinung, daß Derjenige, welcher den ganzen Schiller (d. h.

* Der Realismus Goethe's spiegelt sich, dem Idealismus Schiller's gegenüber, auch in seinen Rathschlägen über Erziehung. „Erziehung heißt, die Jugend an die Bedingungen gewöhnen, zu den Bedingungen bilden, unter denen man in der Welt überhaupt, sodann aber in besonderen Kreisen existiren kann." Und in „W. Meister's Lehrjahren" sagt er: „Man kann einem jungen Menschen keine größere Wohlthat erweisen, als wenn man ihn zeitig in die Bestimmung seines Lebens einweiht." Schiller dagegen hat in dem Knaben niemals den künftigen Genossen seines Standes, sondern nur den Menschen im Auge. Goethe verkennt jedoch die Berücksichtigung der Individualität und „das Auferbauen von Innen heraus" keineswegs.

mehr als seine Gedichte) und das deutsche Volk mit seinen Gelehrten und Priestern kennt, gestehen muß, nicht nur, daß die Nation bei ihm noch nicht angekommen ist, sondern auch, daß es noch Jahrhunderte dauern wird, ehe es den Inhalt des Schiller'schen Geistes und Lebens in Saft und Blut verwandelt haben wird. So viel steht fest, daß ein Mann, welcher sich deutscher Bildung rühmt, ohne Schiller gar nicht gedacht werden kann. Und wenn man einen deutschen Knaben oder Jüngling auf einen Mann hinzuweisen hat, aus dem er deutsches Blut in seine Geistesadern hinüberleiten könnte, so ist kein andrer zu nennen, als der Mann, aus dessen Feder keine zweideutige, verführerische Phrase geflossen ist, als der Mann, der, aus dem Volke entsprossen, ganz Volk blieb und die angeborne deutsche Natur zur höchsten deutschen Cultur erzog — der Mann, in dem sich, als einem Genius, die Mängel seines Volkes nicht mehr vorfinden, wol aber seine potenzirten Tugenden. —

So könnte ich noch lange fortreden, die Pinselstriche (man kann dieses Wort, Angesichts der Vollendung des Genius in Schiller, in doppeltem Sinne nehmen!) häufen, ohne nur im Entferntesten der Meinung zu verfallen, als seien damit in würdiger Weise die Leistungen charakterisirt, welche die deutsche Nation und die Welt Ihm zu verdanken haben. Man muß Ihn genießen, um Ihn zu würdigen. Ihn genießen ohne „des Gedankens Blässe", ohne Kritik;* man muß sich Ihm hingeben, um sich veredeln zu lassen, von ihm, von dem sein Freund Goethe sagte:

„Von ewigen und ernsten Dingen
War sein beredter Mund geweiht." —
„Hinter ihm, in wesenlosem Scheine
Lag, was uns alle bändigt, das Gemeine."

Lust, Freude, Theilnahme an den Schöpfungen erhabener Geister ist das einzige Reale, was wieder Realität hervorbringt; alles Andere ist eitel und vereitelt nur.

Man greife nicht zuerst nach Biographien über Schiller, sondern nach Ihm selbst, d. h. nach seinen Werken! Man lese,

* Aus den wirklichen Kunstwerken lernt man die Kritik, wenn es sein kann, wie aus der Sprache die Grammatik, nicht aus der Grammatik die Sprache.

studire, genieße sie alle! Er hat nichts Unbedeutendes geschrieben. Wer nur seine Gedichte, nur seine poetischen Schöpfungen kennt, kennt ihn nur halb, nur einseitig. Seine Geschichtswerke, seine prosaischen Abhandlungen sind eben solche Meisterwerke wie seine poetischen.

Erst dann, wenn man Ihn selbst in sich aufgenommen, ist es an der Zeit nachzusehen, was Andere über Ihn gesagt haben, wie er gelebt hat und wie es ihm ergangen ist — erst dann kommt, wenn anders überhaupt, die Zeit der Kritik. Wer damit anfängt oder sich damit begnügt, das zu lesen, was die sogenannten Literaturgeschichten über Ihn und von Ihm berichten, bringt sich um allen Genuß, um allen Gewinn.

Unendlich reich ist unsre Literatur über Schiller. Niemand hat daher Ursache, darüber zu klagen, daß ihm die Mittel fehlen, sich über Schiller, sein Leben und seine Werke gründlich zu unterrichten.

Daß Ihn die Dunkelmänner aller Parteien bei Seite liegen lassen oder hassen, und Schwachköpfe uns mit Katechismusfragen über die Beschaffenheit seines Innern molestiren, indem sie es sich zur Frömmigkeit anrechnen, Ihn mit Glaubens- und Gewissensfragen anzugehen und Ihn, den Incommensurabeln, mit ihrem hölzernen Maßstabe zu messen, ist sehr begreiflich; er wird uns darum nur um so lieber, und Er wird — man sage, was man wolle! — der Lieblingsschriftsteller der deutschen Nation bleiben, und mit Recht rüstet man sich in allen Kreisen, in welchen deutsche freie Männer Geltung haben, zu einer würdigen Feier des Säcularjahres seiner Geburt. Ihr Herz ist sein Grab. Die deutschen Lehrer dürfen und werden nicht zurückbleiben. „Die Stätte, die ein guter Mensch betrat, ist eingeweiht; nach hundert Jahren klingt sein Wort und seine That dem Enkel wieder.“ —

Zum Schlusse wollte ich meinen Lesern und mir dadurch einen Genuß verschaffen, daß ich aus Schiller's poetischen und prosaischen Werken eine Anzahl von Kernstellen, auch solche, welche sich speciell auf Pädagogik beziehen,* zusammenstellte. Aber ich bin

* Dieselben kommen zerstreut vor. Goethe hat sich viel häufiger direct über pädagogische Angelegenheiten ausgesprochen als Schiller. Selbst seine

davon zurückgekommen; jede einzelne Stelle kam mir vor wie ein Stern, herausgenommen aus dem Sternbild, durch welches und in welchem er erst seine richtige Stellung und seine Bedeutung empfängt. Ich will es daher unterlassen, obgleich ich jedem Leser bedeutender Schriften den Rath ertheile, Kernstellen aus denselben zu sammeln, deren Wiederlesen besonders dann von Werth ist, wenn sie dem Leser den ganzen Zusammenhang, in welchem sie vorkommen, wieder lebendig vergegenwärtigen. „Allgemeine Wahrheiten oder Sittensprüche, in den dramatischen Dialog eingestreut" — sagt Schiller selbst — „haben für alle gebildeten Völker einen großen Reiz gehabt. Die Griechen machten davon häufig (fast übertriebenen) Gebrauch." Wenn Personen verschiedener Stände sich aus seinen Schriften solche Sammlungen anlegen, so werden sie verschieden ausfallen, aber keine wird leer ausgehen. Das Allgemein-Menschliche ist zwar für Alle; aber Jeder, der Fürst wie der Bauer, der Minister wie der Soldat, der Kaufmann wie der Lehrer, bekommt sein bescheiden Theil. Wie nach der Erscheinung des „Mädchens aus der Fremde" geht „Jeder beschenkt nach Haus".

Ueber alldem wird dem Leser das große Bild ihres Urhebers nicht verschwinden, wenn auch das Ganze nicht überall vollständig, sondern nur theilweise beleuchtet und illustrirt erscheint. Jeder große Mann ist aber und bleibt größer als sein vollkommenstes Werk. „Schiller für immer!" —

---

geistvollen Abhandlungen in den „Briefen über ästhetische Erziehung" liefern für den praktischen Pädagogen nur geringe Ausbeute. Man muß sich daher, wie wir es oben auch gethan haben, an seine allgemeinen großen Ansichten halten. Er selbst sagt von sich, daß er sich nicht dazu gemacht fühle, im eigentlichen Sinne des Wortes zu lehren. Trotz dem (oder eben deßwegen?) ist er im großen Sinne des Wortes ein praeceptor Germaniae. — Für den praktischen Lehrer ist seine Art, die Gegenstände durch Zusammenstellung und Beleuchtung der Gegensätze (Freiheit und Nothwendigkeit, Ideal und Wirklichkeit, Natur und Cultur, Vernunft und Sinnlichkeit, Gehalt und Form u. s. w.) zu behandeln, sehr lehrreich. —

V.

Die deutsche Nationalerziehung.

Der im Jahre 1848 zum Bewußtsein hinaufgeförderte Gedanke einer deutschen Nationalschule ist uns in dem Decennium traurigster Reaction nicht nur nicht abhanden gekommen, sondern verstärkt worden. Wir dürfen uns das Zeugniß ausstellen, daß wir die ausschließende Confessionsschule, welche, sie mag es wollen oder nicht (nur zu häufig wollen es — wenn auch nur in geheimgehaltenen Gedanken — die, die sie fordern), durch die principielle Absonderung Zwietracht und Haß, Hochmuth und Feindseligkeit erzeugt, nach Kräften bekämpft haben. Unerwartet, wenn auch nicht unverhofft hat uns das Jahr 1859 einen mächtigen Alliirten zugeführt: die im deutschen Volke wieder erwachte Idee der Nationalität, das tiefgefühlte Bedürfniß nach Einheit und Einigkeit! Gottlob! sagen wir. Wie soll aber — sagt es uns, Ihr Guten! — innere Einheit und Einigkeit, d. h. wahre und starke Einheit und Eintracht entstehen durch Absonderung und geheime Zwietracht? — „Jeder in seiner Weise!"

Die Staatsmänner werden und mögen, so Gott will, die äußere Einheit herstellen; wir Pädagogen arbeiten für die innere — praktisch durch das Streben nach gemeinsamer öffentlicher Erziehung aller Kinder des Volkes. Ein grauenhafter Gedanke das — für Ultramantane, und nicht für diese allein, sondern auch für (sogen. protestantische) forcirt-altlutherische Confessionalisten und alle Gegner unirender Gemeinsamkeit. Diese eine

Thatsache ist lehrreich für alle diejenigen Lehrer, welche nicht durch das knechtische Geschrei in den servilen (unpädagogischen) Blättern der letzten Jahre betäubt worden sind. Hörte man doch damals aus hundert Kehlen die Behauptung, daß ohne Unterwerfung unter die vor drei Jahrhunderten formulirten Bekenntnisse oder eines derselben kein Christenthum, keine christliche Gesinnung, kein christliches Leben denkbar sei! Unsre einsame Stimme war nicht stark genug, diese (unpsychologischen) Helden zum Verstummen zu bringen; aber nun (1859) stellt sich uns die Stimme der Nation zur Seite. Zwar stehen wir auch jetzt noch nicht am Ziele; aber wir nähern uns demselben. „Gut Ding will Weile haben." Die Macht der Verhältnisse wird das Resultat erzwingen. Jener große Tag ist zwar noch nicht angebrochen; Mitternacht ist aber vorüber. Deutsche Einheit, nämlich starke und unüberwindliche Einheit ist unmöglich ohne Einigkeit in der Gesinnung, ohne innere Eintracht, die am Sichersten begründet wird — nicht durch Worte und diplomatische Schriftstücke, sondern durch Gemeinsamkeit im Leben. Diese nach unserm Theile anzubahnen, darum kämpfen wir für die Nationalschule. In der glücklichen Strömung der Gegenwart nach äußerer Einheit des Vaterlandes erblicken wir eine mächtige Förderung unsrer deutsch-nationalen Absichten.

Nach höherer Vorschrift sollen unsre Kinder die biblischen Geschichten „erleben". Mag es sein oder auch nicht sein; näher liegt es uns, daß sie deutsche Gesinnung erleben. Außerdem — es muß allüberall wiederholt werden — daß sie das Erwachen ihres innern Lebens erleben. Ohne deutsche Gesinnung des Lehrers und ohne freie Selbstthätigkeit desselben, ohne davon ausgehende freie Anregung des jugendlichen Geistes ist weder Jenes noch Dieses möglich. Nicht bloß durch ein Wort des Prinz-Regenten hat Preußen den Beruf, „moralische Eroberungen zu machen", sondern diese Bestimmung und Pflicht liegt, wenn der Staat im Fortschreiten erhalten werden soll, in seiner geographischen Situation, item auch in seiner Geschichte, als entstanden durch glückliche Eroberungen und innerlich emporgewachsen durch den protestantischen Geist. Nimmt man hinzu, daß der Mensch überhaupt, wenn er zu Energie und Kraft gelangen soll, der geistigen

An- und Aufregung bedarf; bedenkt man ferner die Wesenheit der deutschen Natur, die an Ueberfluß innerer Lebendigkeit eben nicht leidet; faßt man die gegenwärtige Aufgabe des preuß. Volkes, die äußere und innere Einheit des Gesammtvaterlandes herzustellen; sie dann gegen äußere und innere Feinde zu schützen, im Ablaufe der nächsten Jahrzehnte zu erhalten und zu mehren, in's Auge; begreift man von diesem Gesichtspunkte aus die Erziehung der Nation und sucht die Momente auf, die in sie hineinzulegen sind, wenn sie jenen Anforderungen entsprechen soll: dann wird man befähigt, über die 1854 in Preußen über die öffentliche Schulerziehung und Schulbildung erlassenen Verfügungen ein Urtheil zu fällen und sowohl ihre positiven Fehler und Gebrechen, als auch ihre negativen Mängel zu bezeichnen.

Die von der Strömung der Gegenwart berührten Leser werden sich das, hoffe ich, überlegen, um auch auf dem ihnen angewiesenen Gebiete das Ihrige beizutragen zur Erreichung des erhabenen Zieles innerer Eintracht und dadurch äußerer Einheit und Macht. „Jeder in seiner Weise!" —

Auch die Schule hat die Aufgabe, im Geiste der Kraft und Macht des deutschen Vaterlandes, in nationalem Sinne, zu wirken, wie Solches auch namentlich eine der Aufgaben des preußischen Staates ist, dessen Bestimmung nicht darauf hinweiset, in Eroberungen durch Waffengewalt groß zu werden. Wer dieses meint, verkennt die Nation und das Wesen derselben. Auch wird der, welcher ihn dazu drängen will, lange warten müssen. Alles ist dagegen: die Situation des Landes, der Geist seiner Bewohner und — glücklicher Weise — der Sinn seiner Fürsten. Selbst der Geist seines zur Abwehr ungerechter Angriffe, nicht zum Angriff bestimmten Heeres ist dagegen, eben weil es der Natur seiner Bewohner widerspricht. Die Bestimmung des preußischen Staates ist, so weit ich ihn zu erkennen vermag, die Welt durch geistige Macht und Kraft zu erobern, durch schaffende Macht und Kraft des freigelassenen protestantischen Geistes und die seinem Wesen entsprechenden freien Institutionen. An der Gestaltung der äußeren Einheit und Kraft des Vaterlandes mögen ihn augenblicklich unüberwindliche Schwierigkeiten hindern; an der Entwickelung freier

Institutionen hindert ihn keine Macht der Erde. Der freie Geist erobert die Welt — ohne Schwertstreich. Der preußische Staat ist auf moralische, geistige Eroberungen angewiesen. Darin liegt seine Bestimmung, seine Größe. Auch die preußische Schule hat die Aufgabe, in diesem Sinne auf die Volksjugend zu wirken. Dadurch wird sie zu einer national-deutschen Schule. —

Die Confessionsschule, die Schule der Orthodoxie oder der Orthodoxien, war die Volksschule der verflossenen drei Jahrhunderte, ist noch die Schule der Gegenwart, die Nationalschule wird die Schule der Zukunft sein, vielleicht erst der fernen Zukunft — ich weiß das nicht, es ist ein Gedanke „in die Furche der Zeit gesäet" — aber sie wird kommen — sie kommt gleichzeitig mit der Ueberzeugung, daß Sittlichkeit, Charakter und alle menschlichen Tugenden von ab- und ausschließenden Bekenntnissen nicht nur nicht abhängig sind, daß diese vielmehr der Bildung derselben widerstreben. Sie kommt mit der Ueberzeugung, daß der auf unfehlbare Rechtgläubigkeit und göttliche Autorität sich berufende Absolutismus allüberall verderbliche Wirkungen erzeugt und darum nicht nur aus der Politik, sondern auch aus der Schule, wie aus aller Erziehung, verbannt werden muß. Die Ueberlieferung kirchlich-religiöser Bekenntnisse an die Unmündigen ist der Absolutismus in der Schule, welcher den geistigen Despotismus hervorruft — diese schlimmste, verderblichste Art des Absolutismus, weil dieser geistige Knechtschaft erzeugt. Der leibliche, alt-fürstliche, auf Gottes Gnade sich stützende Absolutismus ist dagegen Kinderspiel. Denn „der Mensch ist frei (kann sich befreien) und würd' er in Ketten geboren". Aber wer den Geist unterjocht, unterjocht zugleich den Leib, was umgekehrt nicht nothwendig der Fall ist. Der kirchliche Absolutismus, hervorgetrieben aus dem Glauben an ein alleinseligmachendes Dogma und an Infallibilität einer Doctrin oder gar eines Menschen, gipfelt sich hinauf zu allgemein-geistigem Despotismus, indem er die Herrschaft über alles Wissen und Denken beansprucht und usurpirt. Die absolute Theologie unterjocht die Wissenschaft. (Man denke an das Copernikanische Weltsystem, an die Geologie u. s. w.!) Die Großofficiere und Komthure derselben decretiren, daß nichts gelehrt werden dürfe, was ihr widerspricht.

Die Schullehrer sind vielfach die Werbe- und Unterofficiere der zu bildenden „Glaubensarmeen". Ihnen wird darum dasselbe Exercitium vorgeschrieben. Wenn es gelänge, daß von Rußland bis Frankreich und vom adriatischen Meere bis zur Ostsee jeder Sterbliche auf dieselben Fragen dieselbe Antwort mit denselben stereotypen Worten gäbe, so würden sich Jene vor Vergnügen die Hände reiben und einander in die Arme sinken. Das nennen sie „Wirken für das Reich Gottes", des Schöpfers, der kein Haupt, kein Auge, keine Nase, ja kein Blatt dem andern gleich macht. Das ist Jesuitismus* und geistiger Absolutismus, über dessen lange Dauer die aufgeklärtere Nachwelt eben so erstaunen wird, wie wir über die lange Dauer des Ptolemäischen Systems erstaunen. Wie rottet man ihn aus? Ich sage nicht: allein durch die Schullehrer, aber auch nicht: ohne sie — mit durch ihr Wirken in der Nationalschule. Wer es besser weiß, der sage es!

* „Die jesuitische Erziehung beginnt mit der Verneinung der individuellen Eigenartigkeit und Selbstbestimmung."

H. v. Sybel, Geschichte der Revolutionszeit. I. S. 122.

„Das gemeinsame Ziel des Despotismus und der Priesterherrschaft ist Einförmigkeit." (Schiller.) —

VI.

Fünfzehn Theses.

1) Die religiöse Entwickelung und Bildung des Kindes beginnt mit der Anregung und Erweckung religiöser Gefühle in der Anfänger-Schule vorzugsweise durch Gebet und biblische Geschichten.

2) Das religiöse Gefühl wird (abgesehen von der individuellen Haltung des Lehrers, die als Vermittlerin zwischen dem Schüler und dem Gegenstande — dem Subject und Object — von principaler Wichtigkeit ist) durch die Anschauung religiöser (religiös oder fromm empfindender, denkender oder handelnder) Menschen erweckt.

3) Die Hingebung des Kindes an die Anschauung oder (wenn man will) die Vertiefung in die geschichtlichen Thatsachen ist Bedingung zur Erweckung der Freude an denselben und dadurch zur Erweckung des religiösen Gefühls.

4) Die Vertiefung in die Sache, sage ich — folglich Ablenkung (= Nicht-Hinlenkung, denn das Kind ist von selbst nur aufmerksam auf die Sache) Ablenkung von der Aufmerksamkeit auf das Wort.

5) Die Aufmerksamkeit des Schülers auf das Wort schwächt die Aufmerksamkeit auf die Sache, folglich die Hingebung an dieselbe, also den eigentlichen Zweck.

6) Man darf daher nicht verlangen, daß der Schüler die vorgetragene Erzählung genau in der Form, in welcher der Lehrer sie

vorgetragen hat, mündlich wiedergebe. Man thut am Besten, wenn man die Wirkung der Erzählung durch Worte vorerst gar nicht schwächt, dann aber die Schüler in ihrer Weise sich darüber aussprechen läßt, indem es sich von selbst macht, daß sie sich nach und nach mehr und mehr die Darstellungsform des Lehrers (der Bibel) aneignen und prägnante Stellen (Sentenzen, Schlagwörter, directe Reden) sich merken.

7) Freudige Stimmung der Schüler ist die erste Bedingung der Erreichung des Zweckes der fundamentalen religiösen Belehrung (Anregung); daher muß in ihr jede Art von Zwang sorgfältig vermieden werden. Die Religion ist kein Lerngegenstand, wie die andern Gegenstände der Schulthätigkeit, sondern ist zuunterst (als Grundlegung) Erweckung religiöser Empfindungen und Gefühle (religiösen Lebens) in dem Herzen oder dem Gemüth* der einzelnen Kinder, folglich in eigenthümlicher Weise. Wie warme Frühlingsluft die Keime und Knospen der Pflanzen zur Entfaltung veranlaßt, so erweckt die günstige Stimmung in der Religionsstunde die Keime des religiösen Lebens in der Stille. Die Religionsstunde muß für die Schüler ein geistiger Genuß sein.

8) Deßhalb ist die zu häufige Wiederkehr der Religionsstunden zu meiden. Tägliche Wiederkehr ohne Wechsel macht sie zur abschwächenden Gewohnheit und stumpft gegen ihre Wirkung ab.

9) Das religiöse Gefühl und das in ihm erweckte Bedürfniß nach Erregung gehört zu den aufstrebenden Kräften der Seele — das Gedächtniß ist eine aufnehmende (receptive) Kraft. Beide stehen daher in relativem Gegensatze. Starke, lebendige Erregung des Gefühls drängt das Gedächtniß zurück (in solchem Grade, daß die stärksten Gefühle durch Worte nicht ausgedrückt werden können); Thätigkeit des Gedächtnisses (Auswendiglernen und Hersagen) schwächt oder unterdrückt das Gefühl.

10) Dem Gedächtniß ist daher in aller religiösen Belehrung nur eine sehr untergeordnete Rolle zu gestatten.

---

* Religiöse Gefühle sind die einzelnen Erregtheiten der Seele, welche kommen und gehen; die durch sie erzeugte religiöse Grundbeschaffenheit (als bleibender Eigenschaft) ist das religiöse Gemüth.

11) Religiöser Stoff darf dem Schüler nicht mit Zwang aufgenöthigt werden. Religiöse Entwickelung und Bildung ist aufstrebende Thätigkeit; aller Zwang verdrießt, schwächt und lähmt.

12) Nicht von allen Schülern darf die Aufnahme einer gleich großen Menge religiösen Stoffes gefordert werden; wahrhafte religiöse Bildung ist individueller Natur.

13) Religiöser Stoff in prosaischer Form darf nicht auswendig gelernt werden; zulässig ist nur das Erlernen von Stücken in poetischer Form (deren Rhythmus und Reim das Behalten erleichtert) und ausnahmsweise von einzelnen klassischen, normalen Stellen (Sprüchen u. dgl.). Das Auswendiglernen der „biblischen Geschichten" ist daher nicht zu dulden.

14) Soll das Auswendiglernen den kindlichen Geist nicht belästigen und schwächen, sondern ihn nähren und stärken,

a) so darf es nur in solcher Ausdehnung geschehen, daß überschüssige, freie Kraft übrig bleibt (das Gegentheil wäre schon schädliche Ueberbürdung);

b) es darf nur geschehen mit freudiger Heiterkeit der Seele, mit Lust; folglich

c) nur an Stoffen, welche die Fassungskraft (die Auffassung mit Verstand, Gemüth 2c.) nicht übersteigen und folglich

d) darf der dem Gedächtniß zu überliefernde Stoff nie als Ballast wirken.

(Ballast für den Geist ist nicht nur jedes Uebermaß von Stoff, sondern auch jeder die Fassungskraft des individuellen Geistes überragende Stoff. Der Geistesballast wirkt auf den Geist, wie das Uebermaß materiellen Stoffes auf den Magen — wie hier die leibliche, verschwindet dort die geistige Verdauungskraft.)

15) Die Nichtbeachtung oder Geringachtung der eben aufgestellten Grundsätze erzeugt folgende traurige, den Zweck der religiösen Bildung vernichtende Wirkungen:

a) Schwächung (Lähmung) der geistigen Kraft;

b) Ueberdruß und Abneigung;

c) mechanisches Auswendiglernen nach dem Wortschall;

d) Lippen- und Plapperwerk in dem nur zu bekannten, unaus-

stehlichen, sinn- und verstandlosen Kirchen- und Schulton (wie er, leider nur zu häufig! sowohl in evangelischen wie in katholischen Schulen und Kirchen gefunden wird);

e) blindes Nachsprechen — selbst des Widersprechendsten und Absurdesten (credo quia absurdum est); überhaupt

f) geistige Beschränktheit und Unmündigkeit mit ihren weltbekannten traurigen, theilweise schrecklichen und furchtbaren, sicherlich unevangelischen und unprotestantischen Folgen. (Haß der Aufklärung, Intoleranz und Ketzermacherei, Fanatismus und Rohheit jedweder Art.)

Religiöse Bildung ist das Fundament aller wahren Bildung; religiöse Rohheit (Rohheit in religiösen Dingen) ist die Grundursache jeder andern Art von Rohheit und Barbarei. Das Auswendiglernen unverstandener, vielleicht unverständlicher (unverstehbarer) Lernmassen bannt den menschlichen Geist ein, legt ihm Fesseln an, unterjocht ihn und verhindert nach Möglichkeit die Entwickelung individuell freier, mit der ganzen Bildung des Menschen harmonirender, folglich wahrer religiöser Ueberzeugung, d. h. ruinirt das Fundament wirklicher Religiosität. —

Der grundsätzlich dogmatische Unterricht der Jugend wird von der rationellen, naturgesetzlichen oder psychologischen Pädagogik verworfen. Die religiösen Stimmungen und Gesinnungen sind aus den Anregungen des religiösen Gefühls und den sittlichen Erkenntnissen zu entwickeln; sie mit dem geoffenbarten, übernatürlichen Dogma grundsatzmäßig zu verknüpfen und künstlicher Weise (logisch ist es nicht möglich) aus ihm abzuleiten, ist unnatürlich und wegen der möglichen Folgen (da der Glaube an das dem religiösen und sittlichen Leben zu Grund gelegte Fundament, an das Dogma — und dann mit ihm das darauf gesetzte Gebäude verloren gehen kann) gefährlich und zerstört wegen jener künstlichen Zusammenschweißung die natürlich-gesunde Beschaffenheit des Charakters, führt zur Verschrobenheit. Was wir an die Stelle des principiell dogmatischen Religionsunterrichts gesetzt wissen wollen, wird Dem klar, der etwas von der geschichtlichen Entwickelung weiß, wenn wir ihm die Männer nennen, die nach unsrer Ansicht auf dem richtigen Wege waren:

Salzmann, Eberhard v. Rochow, Gruner, Wilberg u. A. — Michael Sailer, Christoph Schmidt, v. Wessenberg, Hoogen u. A.

Der richtigen, tief religiös bildenden Anregung des religiösen Gemüthslebens dieser Männer gegenüber wandeln die offenbarenden Dogmatiker der Gegenwart auf einem Irrwege, indem sie auf den Wortglauben an das confessionelle Dogma dringen, dadurch zwar Bekenner des Kirchenglaubens erzeugen, aber über diesen sterilen Aeußerlichkeiten den Anbau lebendiger Religiosität verabsäumen. Wo das Wort dominirt, da verfliegt der Geist. —

VII.

Parlamentsrede, die Regulative betreffend.

Meine Herren! Die Wichtigkeit des Gegenstandes legt mir den Wunsch auf die Zunge, daß es Ihnen gefallen möge, die jetzt beginnende Debatte über denselben nicht vorzeitig abschneiden zu wollen, sondern Jedem, der darüber ein Wort zu sagen hat, auch das Wort zu gönnen; denn es gilt nicht bloß Tausenden von Personen, sondern es betrifft die Grundbildung unserer National-Erziehung — eine wahre Volkssache — ich meine daher, daß es einem Volkshause geziemt, auf dieselbe gründlich einzugehen.

Die drei sogenannten Preußischen Schul-Regulative haben ein großes Zerwürfniß in unserer Nation veranlaßt — ein Zerwürfniß, von dem ich gewünscht hätte, daß es durch energische Anträge von Seiten der Unterrichts-Kommission hätte beseitigt werden mögen, und als ich vor einiger Zeit die Unterrichts-Kommission aufforderte, mit dem Bericht nicht länger zurückzuhalten, so hoffte ich, daß dies der Fall sein werde. Nachdem ich aber die — ich muß gerade heraus sagen — etwas schwächlichen letzten Anträge der Unterrichts-Kommission gelesen habe, ist diese Hoffnung auf eine schnelle Beseitigung des Zerwürfnisses in mir geschwunden. Jene Zerwürfnisse sind, wie bekannt, eine Folge der von dem Minister v. Raumer erlassenen Schul-Edikte. Merkwürdigerweise behauptet die Unterrichts-Kommission, daß, wenn man die Schul-Edicte jetzt zurücknähme, dadurch Unordnung und Verwirrung in

das Land und in die Schule gebracht würde. Aber, meine Herren, die Schul-Edikte sind ja eben die Ursache dieser Zerwürfnisse; wenn man die Ursache aufhebt, so hört bekanntermaßen auch die Wirkung auf.

Vor dem Erlaß jener Edikte hat man von Unordnung in der Volksschule, so viel ich weiß, nichts verspürt. Die Zerwürfnisse sind ganz ähnlicher Art wie diejenigen, die durch die sogenannten Konkordate herbeigeführt worden, die deßwegen nicht eigentlich Konkordate, sondern Diskordate genannt werden sollten. Die Preußischen Schul-Regulative sind in ihrer Wirkung nichts Anderes als die Preußischen Konkordate. Ohne weiter darauf einzugehen, muß ich meine Ansicht dahin aussprechen, daß diese Preußischen Schul-Regulative verfassungswidrig entstanden sind, indem drei ganz bestimmte Artikel der Verfassung ihnen widersprechen, einmal der Artikel 24, welcher anordnet, daß der Religions-Unterricht in den öffentlichen Schulen von der Kirche geleitet werden solle — der Unterrichts-Minister und der Ober-Kirchenrath sind aber nicht die Kirche. Es widerspricht ihnen der Artikel 26, der das Unterrichtsgesetz fordert, und ganz direkt mit deutlichen Buchstaben der Artikel 112, welcher verlangt, daß es bis zum Erlaß des Unterrichtsgesetzes bei den bisherigen Anordnungen bewenden solle. Aus diesen Gründen schließe ich, die Regulative sind verfassungswidrig und bestehen nicht zu Recht. Es wäre daher, nach meiner Meinung, vom jetzigen Staats-Ministerium beim Antritt seiner Regierung zu erwarten gewesen, daß sie von demselben sofort aufgehoben worden. Ich gehe darauf nicht ein, weil ich hoffe, daß ein juristisch geschultes Mitglied dieses Hauses den Beweis für die ausgesprochene Ansicht gründlich durchführt.

Ich muß es, dem Gegenstande immer näher rückend, sehr bedauern, daß wir es in dieser Angelegenheit nicht bloß mit der Hinterlassenschaft des Herrn von Raumer und seines Regierungs-Kommissars, sondern auch mit dem gegenwärtigen Herrn Kultus-Minister zu thun haben. Mit Staunen und Bedauern habe ich mit vielen intelligenten Menschen die Verfügung des Herrn Ministers vom 19. November v. J. gelesen, habe mit Bedauern wahrgenommen, daß sich der Herr Minister auf seiner Schul-Inspektionsreise

nicht von unparteiischen Schulmännern, d. h. von solchen, die bei der Sache nicht betheiligt sind, hat begleiten lassen. Deren Begleitung würde wenigstens von vornherein ein größeres Vertrauen zu den Resultaten dieser Reise erweckt haben. Es ist nun aber einmal nicht geschehen. Ich kann leider jene Verfügung nicht ganz mit Stillschweigen übergehen, weil der Herr Minister auf die darin mitgetheilten Thatsachen seine Ueberzeugung von der Trefflichkeit der Schul-Regulative gründet; ich habe es nur mit Erstaunen wahrgenommen, daß der Herr Minister in dieser Verfügung Thatsachen anführt, woraus das, was er daraus abzuleiten geneigt ist, eben nicht folgt.* Ich muß auf einzelne Beispiele eingehen. Der Herr Minister führt an, er habe in Schulen, wahrscheinlich in Seminar-Schulen, Kinder von fünf bis sechs Jahren gefunden, welche in fünfmonatlichem Unterricht hätten lesen lernen. Das aber haben manche der alten Schulhalter auch schon verstanden; es gehören sogar nur Kunstgriffe dazu, die in der Gewalt des Lehrers ihn ermächtigen, einige Lesefertigkeit den Kindern in vier Wochen beizubringen; aus der angeführten Thatsache folgt darum nichts. Der Herr Minister erzählt ferner, er habe Seminaristen vorgefunden, die es dahin gebracht hätten, daß sechs- bis siebenjährige Kinder aus dem Kopfe ganze Sätze orthographisch richtig hätten niederschreiben können. So viel haben vor der Existenz der Regulative die Seminarlehrer und ihre Jünger jederzeit zu Stande gebracht. Es folgt also daraus wieder nichts. Ich möchte annehmen, wenn junge Seminaristen, die noch nicht ausgelernt haben, Vorzügliches leisten und keine Fehler machen, die aber von angehenden Lehrern zu erwarten sind, daß solche Leistungen mehr durch Routine und Dressur, als auf dem Wege naturgemäßer Entwickelung erfolgen. Man kann, um ein Beispiel zu gebrauchen, auf einem Carousse1 reiten lassen, aber auf einem Caroussel lernt man eben das Reiten nicht. Man kann junge Leute so dressiren, daß sie von vornherein in mechanischen Dingen so arbeiten und

---

* „Von so großen Erfolgen zu reden, wie der Herr Cultusminister sie in Schlesien gefunden haben soll, scheint aus mehreren Gründen ganz unstatthaft."
Ein Pfarrer im „Ev. Schulblatt".

darin dasselbe leisten, was alte Meister leisten. Solches geschieht aber jederzeit auf Unkosten ihrer Individualität.

Der Herr Minister — um noch ein Beispiel anzuführen — hat sich darüber gefreut, daß die Seminare diejenigen Lücken, welche die Aspiranten in Betreff des Rechen-Unterrichts mitgebracht hatten, vollständig ausgefüllt und überwunden haben. Das haben aber die Seminare zu allen Zeiten vermocht. Ich habe dabei die mir speciell bekannt gewesenen Rheinischen und Westphälischen Seminare im Auge; die dortigen Aspiranten brachten häufig an Rechenkenntnissen mehr mit, als jetzige Seminaristen anderwärts aus den Seminaren mit hinausnehmen. Kurz, aus den Thatsachen, die der Herr Minister anführt, folgt, nach meinem Bedünken, Nichts für die Vortrefflichkeit der Regulative.* Ja, ich muß es gestehen, auf mich hat die ganze Verfügung vom 19. November 1859 den Eindruck gemacht (es ist mir diese sich mir aufdrängende Wahrnehmung wahrlich nicht angenehm gewesen), daß dem Herrn Minister die Einrichtungen und die Leistungen der Altenstein'schen Seminare unbekannt geblieben seien, und denselben Eindruck hat auch die Thatsache bei mir hinterlassen, daß es die Ministerial-Herren über sich gewonnen haben, das Lob der jetzigen Seminare auf Kosten der Altenstein'schen im hohen Herrenhause sich gefallen zu lassen und keinen Einspruch dagegen zu erheben. Die Herren erwarten doch von der Geschichte gewiß auch Gerechtigkeit. Ich habe eben schließen müssen: dem Herrn Minister sind die früheren Einrichtungen unbekannt geblieben; ich halte ihn daher, da ihm nur eins der zu vergleichenden Glieder bekannt gewesen, zu einem vollgültigen, überzeugenden Vergleiche über das Ehemals und das Jetzt nicht für berechtigt. Es bleibt deßhalb, da jene Verfügung keine Ueberzeugung hervorbringt, nichts übrig, meine Herren, als daß Sie mir (auf möglichst kurze Zeit) zu einem Einblick in die Bestimmungen der Regulative folgen. Das hohe Herrenhaus hat sich merkwür-

* „Das nenne ich stark schließen!" Fridericus rex. Derselbe schrieb auch 1779 in einem Briefe an den ihm gleichgesinnten großen Minister v. Zedlitz: „Wer am Besten raisonniren (vernünftig nachdenken) kann, wird immer am Weitesten kommen, besser als der, der nur falsche Schlüsse zieht." —

digerweise dieses Einblickes überheben zu können geglaubt; es hat aber nichtsdestoweniger über den Werth der Regulative abgeurtheilt und abgestimmt. Einzelne Mitglieder der betreffenden Kommission erklärten, daß sie es nicht für nothwendig erachtet, die Regulative selbst zu studiren, um über ihren Werth zu entscheiden; trotzdem haben die hohen Herren bestimmt formulirte Erklärungen erlassen. So dürfen wir es nicht machen. Vor dem beabsichtigten Einblick muß ich noch bemerken, daß wir (ich und meine Gesinnungsgenossen) nicht erwarten, daß unsere Gegner (die Vertheidiger der Regulative) uns den Vorwurf machen, als hegten wir die Absicht, die Grundlage des Volksschul-Unterrichts, das religiöse Fundament, zu unterminiren; wir erwarten nicht, daß man uns, wie es in dem anderen Hause geschehen, vorwerfen wird, unsere Polemik habe in der Sympathie mit Ronge und den Reformjuden ihren Grund — eine Bemerkung übrigens, womit die hohen Herren die größtmöglichste Schmach über einen Menschen und seine Richtung ausgesprochen zu haben vermeinen — wir erwarten ferner nicht, daß man uns, wenn wir die Nothwendigkeit der Entwickelung der Denkkraft betonen, vorwirft, als wollten wir die Schüler zur Raisonnir- und Kritisirsucht erziehen; wir erwarten nicht, daß man, wenn wir verlangen, daß mehr Realunterricht in den Schulen vorkomme, daraus den Schluß ziehe, als wollten wir ein Vieler- oder Allerlei in die Schule einführen, was einer unserer ersten Grundsätze uns direct verbietet. Wir erwarten die Wiederholung dieser in dem Herrenhause, besonders durch den Mund des Erfinders der „Umkehr", laut gewordenen Vorwürfe und Anklagen hier nicht; solche Vorwürfe sind ebenso leicht zu machende und ebenso leicht zurückzugebende, und unmöglich hier zu widerlegen. Sollten sie dennoch hier erhoben werden, so werde ich wenigstens auf dieselben nicht antworten; ich werde ferner auch nicht antworten, wenn einer von Ihnen auf die große Masse der Petitionen für die Regulative und auf die geringe Anzahl der Petitionen gegen dieselben hinweisen und daraus den Beweis der Zustimmung der Nation zu den Regulativen herleiten wollte. Wenn Sie einen Einblick in diese Petitionen thun könnten, so würden Sie erfahren, in welcher Weise jene zu Stande gekommen sind. Diejenigen, die hier

auf dieser Seite (der linken) liegen mögen — ein großer Stoß Akten — sind zum großen Theil durch Agitationen zu Stande gekommen; ein bedeutender Theil derselben läuft bei dem Abgeordneten für Naugard, dem Herrn Blanckenburg, ein,

(Widerspruch links)

derselbe hat diese auch übergeben, sie sind daher wahrscheinlich auch von ihm ausgelaufen;

(Heiterkeit)

in Betreff des Regierungsbezirks Königsberg laufen die meisten zusammen bei dem Konsistorialrath Weiß, der bekanntlich in seinem Schulfreund die Lehrer für die Regulative zu haranguiren pflegt. Ein paar Schock dieser Petitionen sind wörtlich gleichlautend, zum Theil gedruckt; an ihrer Spitze stehen (fast durchgängig) Rittergutsbesitzer, Kirchenpatrone, Schulpatrone, Landräthe, Superintendenten, Diakonen, Presbyter, Pastoren*, und nachdem diese

---

* Daß unsere gewöhnlichen Pastoren für die Regulative sind, darüber wird sich doch Niemand wundern, welcher bedenkt:

daß der hochgebietende Herr Minister es so haben will — der Mann, welcher Pfründen zu vergeben, Superintendenten und Schulinspectoren zu erneuen, zu Orden vorzuschlagen hat u. s. f.; außerdem bedenkt:

1) daß die Regulative nicht bloß das religiöse Fundament legen, sondern alles das vorschreiben und fordern, was an Kindern bis zum 14. Lebensjahre bisher nur in Verbindung mit den Pastoren, jetzt allein durch die Lehrer geleistet werden soll;
2) daß die Reg. den kirchlich-confessionellen Unterricht befehlen, also unsern kirchlich-confessionell gesinnten Pastoren vorarbeiten, von welchen jeder die Zahl der Bekenner seines Glaubensbekenntnisses, das er für das Beste, oder auch das einzig wahre und allein seligmachende erachtet, zu mehren trachtet;
3) daß die Reg. den weltlichen (profanen) Unterricht beschränken, der so leicht den Glauben und die Anhänglichkeit an das „Heilige" erschüttert und schwächt, das Dichten und Trachten nach dem Weltlichen, die materialistische Richtung fördert und von der Straße abführt, die da heißt die „richtige";
4) daß die Reg. eine so einfache und simple Lehrweise vorschreiben, zu deren Beurtheilung und Ausübung es des Studiums der Pädagogik, Didactik und Methodik, welches die Lehrer nur aufzublähen geeignet war, gar nicht bedarf;

Männer unterschrieben haben, hat man auch die Lehrer damit beehrt, sie auch unterschreiben zu lassen. Meine Herren! Was ist das? Kann es etwa der gewöhnliche Lehrer, der solchen Männern untergeben ist, wagen, da der Inhalt der Petitionen behauptet, die Gegner der Regulative seien die Feinde des Christenthums, der Religion, auch des Volkes und des Königs, dieselben gingen mit den allerschlimmsten Anschlägen in dem Kopfe schwanger, sie suchten alles Bestehende in Zweifel zu ziehen und umzustürzen; — ich frage, kann ein Lehrer, wenn einer seiner Vorgesetzten ihm eine solche Petition zur Unterschrift vorlegt, es wagen, dem Vorgesetzten das Dokument zurückzugeben und die Unterschrift zu verweigern? Heißt das nicht, die Lehrer wie Knechte behandeln, sie zur Heuchelei verführen, zu einem Laster, welches hundert Verfügungen nicht wieder gut machen? Auf den Petitionen der anderen Seite fehlen Ueber- und Unterschriften jener Art; man findet Namen von Leuten meist aus den unteren Ständen, aus dem unteren Beamten-, dem Bauern- und Bürgerstande der größeren und kleineren Städte, und die Namen von Lehrern. Ich behaupte, daß das Gewicht eines solchen Mannes, wenn er gegen die Ansicht und den Willen seines Revisors und unmittelbaren Vorgesetzten seine Ueberzeugung dahin ausspricht, daß er die Regulative für schädlich erachte, in meinen Augen mehr gilt, als das Gewicht von Hunderten auf der ent-

---

5) daß die Reg. den Schulinspectoren die schreckliche Mühe, über den Lections- oder gar den Lehrplan ihrer Schulen nachzudenken und dieselben alljährlich zu revidiren, abnehmen, indem sie sich nur an die amtlichen Vorschriften, die sie jeder Verantwortlichkeit entheben zu halten brauchen (welche Gelegenheit dadurch dem Wollenden geboten wird, einen nach etwas mehr freier Bewegung dürstenden Lehrer einzubannen, ist anderwärts bemerkt worden);

6) daß die Reg. den Lehrerstand in die engen Grenzen seines Gesichtskreises und seiner Abhängigkeit, „wie es sich gehört", zurückweisen und damit aller „Ueberhebung" und „Verstiegenheit" desselben in dem Grade ein Ende gemacht haben, daß der Pfarrherr den Schuldiener in jeder Beziehung übersieht.

7) Ein einziger dieser 6 Gründe, die sich noch leicht vermehren ließen, reicht vollkommen hin, um die obengenannte Thatsache zu begreifen und das Benehmen der Pastoren zu verstehen. —

gegengesetzten Seite. Ich will dem Herrn Minister vertrauen, daß er, nachdem er diese offenbaren Agitationen kennen gelernt hat, uns die Zusicherung geben werde, daß er solche verderbliche Manöver nicht dulden und geneigt sein werde, solchen Leuten, sie mögen sein was sie wollen, das Handwerk zu legen, und sie tüchtig auf die Finger zu klopfen.

(Heiterkeit.)

Hier liegt die Merkwürdigkeit vor .....

(Unruhe links)

(meine Herren, es thut mir leid, daß ich nicht schon aufhören kann, aber ich muß Ihre Aufmerksamkeit, jedoch nur kurze Zeit noch, in Anspruch nehmen), es liegt hier die Merkwürdigkeit vor, daß diejenigen Personen, welche von den Regulativen gar nicht betroffen, deren Kinder nach den Regulativen nicht erzogen werden — denn Personen der Klassen, die ich oben genannt habe und an der Spitze der Petitionen stehen, schicken ihre Kinder nicht in die Volksschulen — wollen, daß die Regulative fortbestehen, während diejenigen, die von den Regulativen betroffen werden, erklären: nein, wir wollen sie nicht. Das ist doch ein ganz abnormales Verhältniß.

Nach diesen Bemerkungen gehe ich zu einer kurzen Darstellung über, um Sie zu einem Einblick in das Wesen der Regulative zu veranlassen. Das wird mir glücklicherweise leicht gemacht, indem die Herren der Regulative erklären, daß das dritte Regulativ die Norm abgeben solle auch für die Bildung der Lehrer. Wir brauchen uns also nur einen Blick zu verschaffen in das dritte Regulativ, und werden dadurch leicht Ein- und Ueberblick über das Ganze gewinnen. In demselben heißt es an der Spitze, daß die kirchlich-christliche Religion die Basis sein solle für den gesammten Volksunterricht, und somit werden wir sofort auf die Mittel, dieses zu bewirken, hingewiesen. Der Memorirstoff rückt uns direkt auf den Hals. Wir haben zwar schon in der vorigen Session davon und darüber gesprochen, aber ich muß, da derselbe einen Kernpunkt ausmacht, doch noch einmal auf ihn eingehen. Es fragt sich also sofort: was sollen die Kinder lernen? Sie sollen biblische Geschichten frei erzählen lernen; ihrer 80—150 sind in den gewöhnlichen biblischen Geschichtsbüchern enthalten; in dem von den Regulativen

empfohlenen Werke von Zahn ihrer, wenn ich nicht irre, 170. Diese Geschichten soll jedes Kind in der Bibelsprache nach der lutherischen Uebersetzung frei erzählen können. Der Herr Minister hat in dem mehrfach angeführten Erlaß das Auswendiglernen dieser biblischen Geschichten direkt verboten, indem er erklärt, das sei „Verführung“ zum Bösen. Sehr richtig, und jeder erfahrene Pädagoge wird das zugeben; aber leider ist das andere Gebot stehen geblieben. Was sollen die Kinder nun machen? Es wird von ihnen verlangt, daß sie die Geschichten frei erzählen nach dem Bibelwort; was bleibt den armen Schafen da übrig? Sie lernen sie eben auswendig, auch dann, wenn man es ihnen bei Strafe zehnmal verbietet. Sie sollen sie nicht auswendig lernen, denn das sei Verführung zur Sünde, aber sie können eben nicht anders; es bleibt daher dabei, sie lernen sie auswendig. — Nun kommen die Sprüche. Der Herr Minister hat sie reducirt auf 180. Dieses Maß ist nicht zu hoch, eher das Gegentheil — auch ich lege Werth auf Erlernung von schönen Sprüchen — aber warum gerade 180, warum nicht 280, warum nicht 380, oder warum nicht 80? Das Schulkollegium in Koblenz hat ihre Zahl auf 150 normirt. Ja, meine Herren, wo kein Princip entscheidet, da entsteht der Zwiespalt, die Unzufriedenheit, das Zerwürfniß. Warum 180? fragt man mit Recht. Kein Mensch kann sichere, grundsatzmäßige Antwort darauf geben. Dem Herrn Minister scheint es so zweckmäßig; aber einem Andern scheint es nicht zweckmäßig, er meint, 280 oder eine andere Zahl genüge besser. Der Eine ist hier so berechtigt oder so unberechtigt wie der Andere. Solche Specialitäten sind Fehler; darauf darf sich ein allgemeines Reglement nicht einlassen; sie gehören nicht hinein, sie erzeugen sofort Unmuth und Zwietracht. Gleich hier will ich eine Bemerkung einschieben, in der Frage: ist es wohl denkbar, daß ein specieller Lehrplan passend sein könne für alle Preußischen Volksschulen von Tilsit bis nach Saarbrücken; ich frage, ist dies denkbar? Nein, das ist nicht denkbar*. Nehmen Sie, meine

---

* Auch ist es nicht denkbar, daß die Verschiedenheit der Meinungen je gehoben werde. „Und was schadet diese Verschiedenheit? Man sorge nur,

Herren, ein Pommer'sches Sanddorf, und sehen Sie zu, was den Leuten dort gefällt! Wenn dieselben unerhörtes Auswendiglernen lieben, wohlan, und warum auch nicht? Wer dumm bleiben will, dem muß es auch erlaubt sein, dumm zu bleiben. Versetzen Sie sich dagegen nach der Grafschaft Mark, wo die Hochöfen sprühen, die Schloote glühen und die Hämmer pochen, da haben die Leute ganz andere Ansichten, andere Bedürfnisse. Ein Kind dort lebt in einer ganz anderen Welt, und die Eltern verlangen andere Dinge von demselben und für dasselbe. Wie könnte demnach ein specieller Lehrplan für alle Schulen in gleicher Weise sich eignen?* Das kann nur zu Zerwürfnissen führen, und ist es nicht auch, ich möchte sagen etwas Unerhörtes, daß man den Leuten, welche die Schule erhalten und die Lehrer aus ihren Taschen bezahlen, gar keinen Einfluß auf die Schulen ihrer Kinder einräumt? Das ist nach meiner Meinung wirklich etwas Horrendes in einem Verfassungsstaate, wo die einzelnen Gemeinden nach Selbst-Regierung, d. h. nach selbstständiger Handhabung *ihrer* Angelegenheiten mit Recht streben.

180 Sprüche! Viele dieser Sprüche bestehen aus mehreren Versen. Wenn man dieselben zählt, so sind es ihrer ungefähr 300 bis 350. Rechnen Sie dazu 100 bis 170 biblische Geschichten! — Nun kommen die *Sonntags-Evangelien*. Von diesen heißt es in den Regulativen — und der Herr Minister hat dies bestätigt — daß die Kinder dieselben — es sind einige 60 — buchstäblich auswendig lernen sollen. Es hat Einer die Verse derselben gezählt — es sind deren 995. Diese 995 Verse mit den 300 bis 350 Spruchversen machen etwa 1300 Bibelverse! Die

---

was man so leicht kann, für Verträglichkeit und Eintracht unter den *Menschen*, die Eintracht unter den *Meinungen* ist unnöthig, ist *unmöglich*, ja würde (wenn sie unglücklicher Weise möglich wäre) sogar schädlich sein."
Berl Monatsschrift 1791.

* Ueberhaupt ist es in geistigen Dingen mit einer so detaillirten Vorschrift eine mißliche Sache: den geistig freieren Menschen geniren sie, und den zur Unfreiheit sich neigenden versenken sie in todten Mechanismus. Auch ist, wenn der letztere ohne feste Vorschrift hier oder da irrlichtelirt, dieses Uebel geringer, als wenn er stocksteifer Pedant wird, in welcher Form der „Schulmeister" zum Spott der ganzen Welt geworden ist.

Sonntags-Episteln sind den Kindern erlassen. Doch sollen sie den Wortlaut derselben verstehen. Bloß den Wortlaut verstehen heißt: sie nicht verstehen.*

---

* Den Verfassern ist der — ich muß sagen — in Betreff des Einflusses auf Bildung unermeßliche Unterschied zwischen Kenntniß und Erkenntniß gänzlich verborgen; sie kennen und wollen nur jene, diese lassen sie außer Acht. Kenntnisse lassen sich mittheilen, von dem, der sie besitzt, auf den, der sie nicht besitzt, übertragen; jener theilt sie mit, dieser nimmt sie an, und wenn jener dann noch etwas thun will, so forscht er nach, ob der Acceptirende auch mit den Worten die richtige Vorstellung verbindet, und wenn er es so nicht findet, so hilft er nach. Das Wesen seiner Methode ist Mittheilung, Dogmatismus, gleichviel, ob die Mittheilung aus seinem Munde oder aus einem Buche erfolgt. Je runder und vollendeter die Form dieser Mittheilung; je gewichtiger dem Lehrer der mitgetheilte Inhalt erscheint: mit desto mehr Befriedigung schaut er auf sein Thun, desto höheren Werth legt er auf seine Arbeit. Das Höchste, was er erstrebt, ist Mittheilung gediegenen Inhalts in vollendeter Form, Verständniß des Inhalts und Annahme der Form — fertiger Stoff. Daß man nun sowohl Kenntnisse und wörtliches Verständniß verbreitet, aber keine Erkenntniß und folglich keine Bildung erzeugt, liegt auf flacher Hand. Gesetzt, man verbreitet in jener dogmatischen Weise ganz freisinnige (sogen. liberale) Ansichten; wird der Inhaber dadurch freisinnig? Durchaus nicht; man erlebt es ja alle Tage, daß derjenige, aus dessen Munde man nur liberale Ansichten gehört hat, zu den illiberalsten Handlungen fähig ist. Er hatte Kenntnisse, keine Erkenntniß. Erkenntniß findet nur da statt, wo man sich die Einsichten, die Wahrheit, mit eigener Kraft erworben hat. Kenntnisse lassen sich übertragen, Erkenntniß nicht. Kenntniß ist äußerliches, tradirtes Wissen, es läßt kalt und todt; Erkenntniß ist innerstes Verständniß, es belebt, geht in den Charakter über. Nur muß man nicht glauben, daß das, was man Orthodoxie nennt, bloß auf dem Boden der religiösen Buchstabengläubigkeit vorkomme, keineswegs; sie existirt eben so gut auf den Gebieten der Philosophie, Poesie, Pädagogik, man kann eben so gut ein orthodoxer Hegelianer, Kantianer, Pestalozzianer sein, wie ein orthodoxer Lutheraner, Calvinianer u. s. w.; wer die Sätze („Wahrheiten" kann man nicht sagen) Anderer adoptirt und nachspricht, ohne sie durch eigenes selbstständiges Denken als wahr erkannt zu haben, ist, gleichviel welcher Art seine Kenntnisse sind, ein Orthodoxer, er besitzt ein äußerliches, kein innerliches Wissen, keine Wahrheit. Die Wahrheit will und muß schlechterdings durch eigne Anstrengung erworben werden. Geschenkt kann sie keinem werden, geschenkt wird sie keinem. Wer dieses einsieht und es weiß, nicht weil er es von Andern gehört hat und nachspricht, sondern weil er diese Wahrheit aus eigener innerer Erfahrung erkannt hat, wird das völlig Unsinnige und Ab-

Nun kommen die Lieder. Die Kinder sollen 30, höchstens 40 Kirchenlieder auswendig lernen, Kirchenlieder nach alten Texten! Als ich dies zum erstenmale las, glaubte ich, ich könnte nicht mehr sehen. Kirchenlieder nach den alten Texten des 16. und 17. Jahrhunderts, wie sie nicht mehr in den Gesangbüchern stehen! Diese Lieder, so vortrefflich dieselben auch mit ihren apokalyptischen Bildern und ihren herrnhuterischen sentimentalisirenden Geschmacklosigkeiten* zu ihrer Zeit gewesen sein mögen, oft abgefaßt

---

surde einsehen, das darin liegt, wenn Einer, wie Hr. Dr. Stahl, von gegebenen und zugebenden Wahrheiten redet; der wird eine Abscheulichkeit in dessen Forderung finden, sich der „gegebenen Wahrheit" zu unterwerfen; der wird einen Blick thun in den Standpunkt des Herrenhauses, das solchen unsinnigen, despotischen, geistvernichtenden Behauptungen „Bravo" zujauchzt. Der Herr Minister war mit seinem Commissarius anwesend, ohne daß der Eine oder der Andere widersprochen hätte. Nach altem lateinischen Sprichwort „stimmt der bei, der nicht widerspricht". Die Regulative bestätigen diese Annahme; dieselben legen es nur auf Verbreitung von Kenntnissen an; ihr höchstes Dichten und Trachten ist daher auf die Herbeischaffung fertiger Stoffe und darauf gerichtet, den künftigen Lehrern Fertigkeit in der Handhabung dieser fertigen Stoffe anzueignen. Den Hauptwerth auf den Erwerb von Erkenntnissen, d. h. auf selbstständiges Erarbeiten der Wahrheit, zu legen, fällt ihnen nicht ein, sie stehen durchweg auf orthodoxem Standpunkte, die Jünger sollen in die bestehenden Realitäten hineinwachsen, dieselben adoptiren und fortpflanzen. Kenntnisse annehmen und verarbeiten — und Wahrheit erkennen sind ganz himmelweit von einander verschiedene Dinge. Jene erzeugen den mittheilenden (docirenden) Lehrer, auch den wortreichen Schwätzer; diese den unterrichtenden Lehrer. Den Unterschied zwischen beiden kann man auch daran merken: wer bloß Kenntnisse hat, schließt ab, wird fertig; wer sich Erkenntnisse erworben hat, schließt nie ab, wird nie fertig. Wer abschließt und fertig wird, hat nie selbstständig zu denken angefangen; wer damit angefangen hat, hört damit nie wieder auf. Was weiter aus diesen Unterschieden folgt, wo die Anmaßung, die Herrschsucht, die Intoleranz, die Verdammungswuth — die Rechtgläubigkeit — und wo die entgegengesetzten Eigenschaften zu finden sein werden; welche Unterrichts- und Bildungsweise man daher einzuschlagen habe; wohin die didactischen und methodischen Vorschriften der Herren Stahl und Stiehl führen müssen: ich denke, das sagt Jeder sich selbst.

* Ad vocem „Geschmacklosigkeiten" will ich einmal einen andern Mann sprechen lassen: den Bremen'schen genialen, unvergessenen Gymnasialdirector Weber: „Es gilt hierbei (bei der Auswahl der Volksbücher) unendlich

in einer Sprache, daß selbst ein Jakob Grimm darüber zu stolpern fürchten muß — diese Lieder sollen die Kinder lernen und behalten! Was wird davon die Folge sein? Wenn die Kinder später in die Kirche kommen, so singen sie die Lieder nach ihrem Gesangbuche, die oft ganz anders lauten. Lernen sie nun die neuen noch dazu? Keineswegs. In 10 bis 20 Jahren werden sie daher, da die alten nicht wiederholt werden, keins mehr auswendig wissen.

---

wesentlicher eine ästhetische als eine moralische Fürsorge; denn mit der ästhetischen Strenge im Literaturleben wahrt man die moralische mit; es sind tausend ästhetisch-schlechte Bücher moralisch unschädlich auf ein moralisch-gefährliches, das ästhetisch zu billigen wäre. Ich spreche nämlich hier als Moralist, nicht als Pastor, oder, wenn Ihr das lieber hört, als Theolog. Der Theolog, wie er, leider Gottes! in der Mehrzahl jetzt urtheilt und urtheilen muß, wenn er „gut angeschrieben" sein will, erkennt Alles für gefährlich, was nicht dumm ist. Aber schon vermöge specifischer Behaglichkeit, es werde der Priester für den Gott herhalten müssen, sind die Theologen keine unbefangenen Richter dessen, was rein menschlich, sittlich und selbst religiös ist, ohne daß es deßhalb theologisch ist. Daher ich von einer solchen Ephorie des pädagogischen und ästhetischen Lehrthums jede theologische Persönlichkeit als solche schlechthin ausschließen würde, wie ich denn auch überzeugt bin, daß unser gesammtes pädagogisches Wirken von aller theologischen Mitwirkung, sei es direct oder indirect, entschiedenst befreit werden muß." — Ferner: „Es ist leider gewiß, daß die Theologen in den pädagogischen Bestrebungen am Meisten unpoetisch verfahren, wofür man einfach auf unsere Gesangbücher hinweisen darf. Hat man bei dem Entschluß, alte Lieder trotz ihrer ästhetischen und sprachlichen Härten und trotz ihrer alten Glaubensanschauungen in die Kreise der Jugend wieder einzuführen, nicht auch auf die Ansichten der Eltern Rücksicht zu nehmen? Kann man die Ohren der Kinder vor dem Gespötte der Eltern verschließen? Gewinnt man so die Herzen der Kinder für Religion?"

„Bei gewissen Formeln und Vorstellungsarten, die zu den Zeiten unserer Väter noch unanstößig waren, die aber jetzt den meisten unter unsern Zuhörern — nur Unwissende und Schwache ausgenommen — äußerst anstößig sind, unveränderlich zu bleiben, das wäre die strafbarste und unverantwortlichste Heuchelei."

Prediger Rosenmüller.

Und Bunsen sagt (Bibelwerk I.):

„Hinsichtlich der veralteten Wörter regt sich jetzt wieder eine leidenschaftliche Blindheit, ihnen durch die Volksschulen ein tröstliches Leben zu verschaffen. Ein neues Mittel, dem Volke die Bibel (und das Gesangbuch) zu verleiden."

Das muß das Resultat sein. Nehmen Sie aber diesen Summanden zu der vorigen Summe hinzu!

Nun folgt der Katechismus*, und zwar der Lutherische und der Heidelberger Katechismus. Der hier anwesende Herr Regierungs-Kommissar reitet als Steckenpferd auf dem abstrakten Unterricht, will sagen: er nimmt den vermeintlich abstrakten Unterricht der Altenstein'schen Schule auf's Korn. Nach seiner Ansicht soll von der allgemeinen Menschenbildung in der Schule nicht die Rede sein; solche anzustreben, sei ein überwundener Standpunkt. Ausbildung der formellen Geistesvermögen durch abstrakten Unterricht käme leider in der Vergangenheit vor, dürfe aber nun nicht mehr vorkommen. Wenn ich mich jetzt nicht erinnerte, daß ich hier nur parlamentarische Ausdrücke gebrauchen darf, so würde ich ein Wort aussprechen, welches der gestrenge Herr Präsident wohl nicht gestatten würde.

(Heiterkeit.)

Präsident: Dann wäre es ja besser, Sie machten den Versuch gar nicht.

Abgeordn. Diesterweg: Worin besteht, frage ich, der Vorzug der Altenstein'schen oder der Pestalozzi'schen Schule, worin anders, als mit darin, daß wir den abstrakten Unterricht mit der

---

* Hier ein Wort von unserm Eberhard v. Rochow:

„Wenn mich nicht Alles trügt, so ist der frühe Gebrauch der Katechismen in den Schulen, welcher den Verstand der Kinder verwirrt, die schädliche Idee veranlaßt, im Auswendiglernen nicht-verstandener Worte bestehe die Religion, und welcher ihnen daher in der Folge das Religiöse verdächtig und zum Ekel macht, eben die Quelle der so weit herrschenden Immoralität. Ich halte mich zu dieser Aeußerung um so mehr berechtigt, da Erfahrung von fast 30 Jahren an Hunderten von Kindern mich belehrte, daß, wenn beim Unterricht junger Kinder eine natürlich näher zum Zweck führende Methode gewählt wird, solche Kinder dann auch im Ganzen besser gerathen." — „Möchte es" (fügt der Herausgeber der Zeitschrift hinzu) „solcher ehrwürdigen Menschenfreunde mehrere geben, welche ähnliche Unarten, die ihres Alters wegen beinahe für heilig, also für unantastbar gehalten werden, mit unerschrockener Freimüthigkeit beleuchten, sie in ihrer Schädlichkeit darstellen und dadurch zu ihrer Reform oder, nach Befinden, gänzlicher Vertilgung die erste Bahn brächen!" —

Wurzel ausgerissen haben! Daß wir davon gar nichts mehr wissen, das ist ja eben das Verdienst Pestalozzi's; aber trotz dieser weltkundigen Wahrheit behauptet der Herr Regierungs-Kommissar, wir hätten geistige Ausbildung durch abstrakten Unterricht an abstrakten Stoffen angestrebt! Und dabei führt er das abstrakteste aller Schulbücher, das jemals geschrieben worden ist — den Heidelberger Katechismus, der in den Schulen glücklicher Weise überwunden, d. h. beseitigt war, wieder ein. Wer denselben jetzt liest und sich nicht entsetzt, wenn er zugleich an ein Kind denkt, das denselben auswendig lernen soll, an dessen Verstand verzweifle ich; denn es ist für die Kinder das furchtbarste aller Bücher, wenn es auch in seiner Art ein Meisterbuch — aber nicht für Kinder — sein mag. Da dasselbe aus den Schulen gewichen war, aber nun wieder eingeführt wird, so deutet dieser Umstand auf die Abneigung des Ministers Raumer gegen die Union hin.

Ich muß, meine Herren, ein Wort an unsere verehrten katholischen Kollegen richten, denn ich weiß nicht, ob sie mit dem Heidelberger Katechismus bekannt sind,

(Ruf: Nein!);

dann gratulire ich Ihnen, denn wenn Sie damit nicht bekannt sind, dann ist Ihnen ein Kopfschütteln oder auch ein Herzzerreißen erspart worden. Der Inhalt dieses Katechismus aus dem sechszehnten Jahrhundert, die Art des Inhalts und dessen Aufstellung sind aus jenen traurigen Zeiten des gegenseitigen furchtbaren Hasses der religiösen Parteien zwar zu erklären, aber nimmermehr zu rechtfertigen. Ich führe Ihnen ein Beispiel an. Bekanntlich besteht ein solcher Katechismus aus kurzen Fragen und langen Antworten, und gewöhnlich sind auch noch Bibelsprüche den Schul-Ausgaben beigemischt, deren eine auch ich in meiner Jugend — nicht zu meinem Vortheil — habe auswendig lernen müssen. In die Ausgabe, die wir gebrauchten, waren gegen tausend Bibelsprüche eingemischt, die man nebenbei auch mit auswendig lernen mußte. Die achtzigste Frage des Heidelberger Katechismus enthält die Frage nach der katholischen Messe. Wenn Sie die darauf erfolgende Antwort nicht kennten, so möchte ich Ihnen doch lieber die Antwort nicht sagen; denn ich schäme mich, sie auszusprechen, und wenn

ich dabei an Pädagogik denke, so tritt mir die Schamröthe in das Gesicht, denn die Antwort lautet: die katholische Messe ist „eine vermaledeite Abgötterei". — Diese Antwort lernen die Kinder. Solches müssen sie von Neuem nach dem Befehl des Ministers von Raumer und seines Kommissarius. Gibt es eine furchtbarere Blasphemie, gibt es ein größeres Vergehen, an dem Seelenleben eines Kindes begangen? Und heißt das für die Eintracht und innere Einheit Deutschlands sorgen, für die Toleranz und gegenseitige Achtung der Bewohner desselben Landes und Stammes? Sie wollen, meine Herren, Deutschland stark und folglich einig gemacht wissen. Vortrefflich; aber wenn Sie es innerlich schwächen dadurch, daß Sie alten verjährten Haß wieder auf die Beine bringen, heißt das im wahren Interesse des Vaterlandes wirken? Ich habe keine Ursache — um das hier beiläufig zu sagen — den Bischof von Mainz zu loben; aber die Anerkennung bin ich ihm schuldig, daß die beiden Katechismen, die er neuerdings eingeführt hat (die von Deharbe), sich gänzlich solcher blasphemischer Ausdrücke enthalten. Der Herr Regierungs-Kommissar schärft wiederholt den Lehrern ein, sie sollten die biblische Geschichte und alle Grundsätze derselben die Kinder erleben lassen — dies ist eines seiner Stichworte. Wie man aber die Kinder die biblische Geschichte erleben lassen soll, das stelle ich Ihnen zum Errathen anheim, wie z. B. die Versuchungsgeschichte Joseph's, oder die der drei Männer im feurigen Ofen u. a. Wie sollen sie das erleben? Darauf gibt es nur erkünstelte Antworten. — Aber die Grundsätze kann man doch erleben lassen! Nun wohlan. Denken Sie sich den Fall, daß ein Lehrer den Grundsatz obiger Vermaledeiung die Kinder erleben läßt, dadurch, daß er denselben ihnen vorlebt, was doch am Eindringlichsten wirkt, daß er den vertrauensvollen gutmüthigen Schafen diesen Grundsatz einlebt, was wird daraus, was kann daraus später werden? Ist das Kind herangewachsen und es sollte — treu den eingesogenen Erziehungsgrundsätzen — es wagen, die obige Katechismusantwort als seine Ansicht in einer öffentlichen Gesellschaft auszusprechen, so hat es sich nach dem § 134 unseres Strafgesetzbuches einer Gefängnißstrafe bis zu drei Jahren zu getrösten. Ist es, frage ich, denkbar, daß

eine Behörde in einem paritätischen Staate jene Lehre von Neuem auf die Beine und in die Herzen zu bringen sucht? Hoffentlich, denkt Mancher, wird der Lehrer so gescheidt und einsichtsvoll sein und solche Dinge überschlagen. Aber ich würde ihm wahrhaftig nicht rathen, daß er sich unterstände, unter der Aufsicht eines altlutherischen Pfarrers „den heiligen" Heidelberger Katechismus verbessern oder verstümmeln zu wollen.*

Wenn Sie nun, meine Herren, indem ich Manches übergehe, den gesammten Memorirstoff zusammenfassen wollen, so wissen Sie, was die Kinder auswendig lernen sollen; es ist eine Masse oder vielmehr eine Unmasse, es ist der massenhafteste Stoff.** Werden die Kinder das leisten? Heißt das die Kinder zum Denken anleiten, den schwachen Geist der Kinder zur Denkthätigkeit heranreifen lassen, — die Kinder, die oft nicht im Stande sind, auch nur einen Theil dieses Stoffes festzuhalten und zu bewältigen? Sie sollen ihn aber festhalten, und er soll ihnen so eingeübt werden, daß sie ihn ihr Lebelang nicht wieder vergessen. Das ist aber unmöglich, meine Herren, ein Kind kann das nicht leisten ohne Schaden an Kopf und Herz, es steht furchtbare Qualen dabei aus, Qualen, die selbst kaum ein Wieland würde beschreiben können. Ich habe wenig Gelegenheit gehabt, im Laufe dieser Session mitzuarbeiten; aber, meine Herren, wenn ich den Herrn Minister überzeugen könnte von der Größe und Härte dieser Qualen, welche die Kinder dabei ausstehen, und von den Millionen Thränen, die von unseren drei Millionen Volksschulkindern täglich geweint werden, dann würde ich mein Honorar mit Ehren verdient zu haben meinen.

Wie gesagt, es ist unmöglich, und die Lehrer werden es nicht leisten, weil sie es nicht leisten können. Denken Sie, meine Herren, an die 80, 100, 150 und 200 Kinder in einer Schule, und jenen

* Schleiermacher: „Ich habe mir trotz des Urplans unsers — nicht Heidelbergischen, sondern, Gott sei Dank, nur Heringschen — Katechismus, dem ich folgen muß, einen eigenen Plan gemacht 2c."

** Ein geistreicher Mann hat humoristisch die Einprägung desselben die „pädagogische Stallfütterung" genannt. — Statt der formalen Bildung (des getadelten „Formalismus") Stoffmassen — Materialismus! —

Lehrstoff soll der eine Lehrer den Kindern eintrichtern und einexerciren! Es wird nicht gehen, der Mann wird es versuchen, natürlich, denn es wird ihm befohlen, der Herr Revisor steht hinter ihm, kann jeden Tag in die Schule kommen, um die Kinder zu verhören; es wird ihm nichts übrig bleiben, dem unglückseligen Manne, als das Englische Erziehungsprinzip anzuwenden.

Dies Wort bedarf einer Erklärung: Einst kam eine Französische Dame, ich glaube, es war Madame Genlis, zu dem Englischen Minister Fox, und fragte ihn, als schon sein Wagen vor der Thür stand, nach dem Englischen Erziehungsprinzip; der Minister lud sie ein, ihn nach Windsor zu begleiten. Als sie auf der Höhe angekommen waren, streckte der Minister die Hand aus dem Wagen und sprach zur Dame: „Hier wächst das Englische Erziehungsprinzip"; es standen da die vortrefflichsten Birken. Diese Birken gedeihen auch in dem Pommer'schen Lande, und die Lehrer werden es versuchen, mit diesem Princip, d. h. durch Prügel, in einer anderen Art von Berücksichtigung, nicht derjenigen Berücksichtigung, mit der wir es dem Herrn Minister gegenüber zu thun haben, sie werden es versuchen, dadurch den harten Köpfen der Jungen den schweren unverdaulichen Stoff einzuschlagen; aber leider sind unsere Kinder nicht lauter kleine Luther, der, als er erwachsen war, meinte, daß ihm, ohne wesentlichen Schaden an seiner Seele zu nehmen, an einem Vormittage von seinem Lehrer der Rücken 16 Mal gestrichen worden sei. Denken Sie sich nun noch das Unglück eines intelligenten Lehrers, eines Mannes, der aus Ueberzeugung meint, er könne wohl Besseres thun, nämlich auf das Gemüth der Kinder einwirken, und der überzeugt ist mit dem Herrn Minister, es komme nicht auf die Stoffmasse an, sondern auf die Bearbeitung desselben; denken Sie sich einen solchen Mann in einem Zwiespalt zwischen seinem Gewissen und dem amtlichen Befehl; denken Sie sich seine Lage, wenn er jeden Tag gewärtig sein muß, der Revisor werde erscheinen mit den Regulativen in der Hand, um die Kinder zu verhören; ja, glauben Sie mir, es gibt unter den Geistlichen (ehrenwerthe Ausnahmen mit Freuden anerkannt), namentlich unter den orthodoxen Geistlichen überaus wenige, die eine gesunde Ansicht von der Entwickelung der Kinder

haben, sie verstehen die Sache nicht, ich spreche das hier ganz unverholen aus. Der Orthodoxismus tödtet den gesunden Menschenverstand, tödtet in dem Menschen den Sinn für die Naturgesetze und für einfache und natürliche Anschauungen, und daher gibt es keine schlechteren Lehrer für die Kinder, als orthodoxe Geistliche und orthodoxe Lehrer.

Wenn nun ein solcher geistliche Mann den intelligenten Vorsteher einer Schule nöthigen will, das Reglement vollkommen zu erfüllen, ich sage Ihnen, der Mann kommt an den Rand der Verzweiflung, ja sie ist bei vielen schon da.*

Was ich bei dieser Gelegenheit sage, von dem wünsche ich, daß es mir der Herr Minister nicht glaubt,

(Heiterkeit)

deßhalb eine Untersuchung anstellt; — ich behaupte, seitdem die Minister Eichhorn und v. Raumer das Regiment geführt haben, ist eine solche Niedergeschlagenheit, ein solcher Verlust an Freudigkeit für den Lehrerberuf unter die Lehrer gekommen, daß ich es nicht beschreiben kann. Ich berufe mich kurzweg auf die Berliner Lehrer; es sind ihrer gegen Tausend, und diese werden doch wohl nicht alle nach einem Ausspruch des Herrn Ministers von Raumer seligen Andenkens von dem „verderblichen und finstern Diesterweg'schen Geiste" angefressen und angegiftet sein.**

(Große Heiterkeit.)

Ich wünsche, daß der Herr Minister das, was ich eben ausgesprochen habe, näher untersuche, ob es wahr ist, daß die Lehrer innerlich heruntergekommen sind; sie sind es durch die allgemeine

---

* Die Reg. werden in der Hand eines orthodoxen Absolutisten zu einem Ambos, auf welchem die Seele des Lehrers zermalmt werden kann. Denn welche Kraft würde nicht dazu gehören, die stets wiederkehrenden, immer wiederholten Schläge auszuhalten!

** Alles schon dagewesen:

Anno 1801 warnte der Kirchspielsvogt Graf Leopold v. Stolberg die Rechtgläubigen vor dem Lehrerseminar in Kiel unter dem berühmten Katecheten Müller und bewirkte seine Entlassung, worüber J. H. Voß also urtheilt: „sie, dem gemeinsamen Licht und dem gemeinsamen Recht feind, verleiteten die Regierung, die Pflanzschule besserer Volkslehrer dem würdigsten Manne zu entreißen und dem unwürdigsten anzuvertrauen."

Korruption, der die Nation unterlegen hat, durch die vollständige Reaktion; aber sie sind auch heruntergekommen durch die beiden eben genannten Minister bis auf den heutigen Tag. Die Begeisterung, der Aufschwung, der bis zum Jahre 1840 unter den Lehrern gelebt hat, ist rein verschwunden. Das ist ein viel größeres Unglück, als es sich hier darstellen läßt. —

Meine Herren! Um Sie nicht zu sehr zu ermüden, will ich kurzweg sagen, daß Sie von dem Standpunkte, den das Regulativ für die einklassige Schule gibt, einen Schluß machen können auf die Seminarbildung; die Präparandenbildung ist selbst von der so mäßig urtheilenden und so wenig fordernden Unterrichts-Kommission als ungenügend erkannt worden, deßwegen kann ich mich darauf berufen. Die jungen Leute, die mit dem 17., 18. Jahre in's Seminar eintreten sollen, müssen neben äußerst dürftigen Kenntnissen 50 Kirchenlieder auswendig können; das ist ein wesentliches Stück, und, sind sie eingetreten in das Seminar, dann geht das Auswendiglernen, das Behandeln des Memorirstoffs von Neuem los. Der Unterricht in den Seminarien ist nicht nach den Bedürfnissen der Zeit gesteigert, sondern eingeschränkt und geschwächt worden. Wenn ich das Wort „wissenschaftlich" gebrauche, so werden Sie nicht denken, daß ich meine: eine wissenschaftliche Systematik, sondern ich meine gründlichen Unterricht, der an einem Seminar, an einer Volkslehrer-Bildungsanstalt nie fehlen darf. Das Regulativ verbietet die allgemeine Weltgeschichte, auch die Kirchenlehre, verbietet die allgemeine Literaturgeschichte; die Katechetik, die der alte Trotzendorf die Sonne der Schule nannte und von der Schleiermacher noch sagte, daß er mehr Werth darauf lege, als auf das tüchtige Predigen, ist eliminirt, verbannt u. s. w. Der mathematische Unterricht ist jetzt von dem Herrn Minister etwas gesteigert worden, auch hat er erlaubt, etwas Chemie — unter Umständen ein Bischen — unter die Leute zu bringen; aber man erblickt im Ganzen keinen Fortschritt nach dem Bedürfnisse der Zeit, sondern einen offenbaren Rückschritt. Das betreffende Regulativ hat die Tendenz, die Leute fertig zu machen, so fertig, daß sie in der einklassigen Schule sofort unterrichten können, wie die Meister.

(Heiterkeit.)

Ich gebe zu, daß ihnen dies einigermaßen gelingen kann; aber nur auf Kosten vieler anderen, wichtigeren Rücksichten. Die Hauptaufgabe des Seminars ist die, in den Leuten auf der Grundlage wissenschaftlicher Kenntnisse in breitem Umfange den Trieb zum unablässigen Fortschreiten zu legen, diesen Trieb in sie hineinzupflanzen. Ich denke: das ist ganz etwas Anderes, als junge Leute fertig zu machen an fertigem Stoff. Nehmen Sie an, daß diese fertigen Leute, die sich doch stets in engem Kreise bewegen, in dem sie täglich dasselbe treiben, nach 10, 20 Jahren wieder aufgesucht werden, und dieselben sind nicht von wissenschaftlichem Trieb fortgeführt worden, — was wird man finden, was wird aus ihnen geworden sein? Ohne Zweifel wieder solche Vogelscheuchen, die man ehemals auf die Bretter brachte, die die Welt bedeuten, und dort lächerlich machte. Dem beugt man aber nur vor durch wissenschaftliche Bildung. Im hohen Herrenhause hat man die „Deutsche Pädagogik" geschmäht und an den Pranger gestellt; ja, die Herren mögen Recht haben, und es mag also des Herrenhauses würdig sein. Was wollten denn aber die deutschen Pädagogen? — Sie wollten eine breitere Grundlage legen, um von da aus zum technischen Berufe übergehen zu können; sie wollten eine breitere Grundlage haben als das Gebäude, das man auf ihr aufbaut. Es sollte das Haus mit den Zöglingen aufgebaut werden, und zwar so, daß sie nicht bloß die Bauart des Hauses kennen lernten, sondern überhaupt zum Bauen befähigt würden, um später einmal, nach 10 oder 20 Jahren, weit über die Meister hinausbauen zu können. Das ist die Aufgabe des Seminars; davon weiß aber das betreffende Regulativ nichts: es weiß überhaupt nichts von einem entwickelnden, erziehenden, naturgemäßen Unterricht; die Verfasser der Schul-Edikte wissen von der entwickelnden Unterrichtsmethode nichts, sie wissen davon so wenig, wie unsere Geistlichen, die, wenn man davon spricht, meist nicht einmal verstehen, was man meint. Wer es nicht gesehen hat, wie die moderne Unterrichtsweise ist, was sie an den Kindern thut, was sie geleistet hat, was das Seminar damit auch wirklich leistet, wenn die Schüler fleißig und einigermaßen begabt sind, der kann darüber gar nicht urtheilen. Es herrscht eine Freudigkeit in diesen

Schulen Seitens der Lehrer und der Schüler, die nie dagewesen ist; die Kinder sind nicht mehr zurückzuhalten von solchen Schulen, und was die Kinder mit Freuden gelernt haben, das behalten sie auch. Ich muß daher dem Verfasser der Regulative die Kenntniß dieser modernen Unterrichtsweise gänzlich absprechen.

Nach dem, was ich jetzt gesagt habe, — ich komme nun zum Schluß — würden Sie erwarten können, daß ich einen anderen Antrag stelle, als die Kommission. Ich werde das aber nicht thun, weil ich glaube, daß ich nicht Kraft genug besitze, um das Haus zu einem derberen und energischeren Beschlusse zu veranlassen. Aus meinen Bemerkungen aber ziehe ich den Schluß (wäre ich in einem pädagogischen Kongreß oder in einer Schulkommission, so würde ich in ausführlicherer Weise sprechen): ich halte die Schul-regulative für unpsychologisch, die Schul-Edikte — und, weil sie verfassungswidrig sind, die Ordonnanzen des Herrn v. Raumer — ich halte sie, sage ich, für unpsychologisch, weil sie nicht Rücksicht nehmen auf die Entwickelungsgesetze des menschlichen Geistes; ich halte sie darum auch für unmethodisch, ferner für unpädagogisch, weil sie den Zweck nicht erreichen, den sie anstreben, namentlich in religiöser Beziehung, indem sie dem Kinde einen lebenslänglich dauernden Widerwillen gegen die Religion einflößen. (Ich kann versichern, wenn ich ein Feind der Religion wäre, so würde ich mit aller Kraft die Regulative vertheidigen.) Ich halte sie für anti-preußisch, indem sie dem Kinde nicht die Energie auf der Basis der Intelligenz mittheilen, deren der Preußische Mann bedarf. Sie sind undeutsch, weil sie die Deutsche Pädagogik, ihre Ergebnisse und Errungenschaften, verleugnen; sie sind unzweckmäßig und unzeitgemäß, weil sie den Forderungen der Zeit keine Rechnung tragen;* — sie sind mit einem Worte **allseitig und radikal reaktionär.**

(Heiterkeit.)

---

* Die städtische Schuldeputation Berlins (aus 29 Mitgliedern bestehend, an ihrer Spitze die beiden Stadtschulräthe) hat dem K. Schulcollegio der Provinz Brandenburg angezeigt, daß sich die aus den Provinzial-Seminaren nach der Hauptstadt übersiedelnden Lehrer unfähig erwiesen, den Schulunterricht im Deutschen, in der Geometrie, in den Naturwissenschaften

Es wäre ja auch wirklich zu verwundern, wenn Gesetze und Bestimmungen, von der Behörde der Reaktion in dem Jahre 1854 erlassen, den Charakter der Zeit nicht an sich tragen sollten! Wie wäre das möglich? Der Minister von Raumer und sein Kommissarius wollen vor allen Dingen, zuerst und zuletzt, ein gläubiges Volk, wir (ich und meine Gesinnungsgenossen) wollen ein denkendes, aber darum nicht religionsloses Volk. Die Herren der Regulative wollen ein sich den Autoritäten der Kirche und der weltlichen Macht blind unterwerfendes Volk, wir wollen ein prüfendes Volk; jene wollen ein stillstehendes, stabiles, wir wollen ein lebendiges und fortschreitendes Volk.

Nun, meine Herren, erwägen Sie, Sie werden Ihr eigenes Urtheil über die Sache fällen. Sollten aber so bescheidene Männer hier sitzen, wie in der vorjährigen Kommission, die da sagen: wir haben kein Urtheil in der Sache, wir haben die Regulative nicht gelesen und kennen sie nicht — so will ich Ihnen sagen, was Sie zu thun haben: dann ist man aufmerksam auf äußere Merkmale. Sehen Sie darum zu, von welchen Zeitblättern die Regulative empfohlen werden: von dem Hallischen Volksblatt für Stadt und Land, von den beiden hiesigen Kirchenzeitungen (die protestantische ausgenommen), von der Kreuzzeitung und vom hohen Herrenhause. Das sind ihre Verfechter; alle liberalen Blätter in Deutschland und in der Schweiz sind auf Seiten der Gegnerschaft der Regulative. Wenn Sie weiter nach Autoritäten trachten, — denn man pflegt mit Recht Autoritäten zu folgen, wenn man kein bestimmtes Urtheil zu haben glaubt, — so erlauben Sie mir, daß ich Sie erinnere an den Freiherrn von Zedlitz, an diesen großen Minister Friedrichs des Großen, denken Sie an Altenstein und Stein, an Wilhelm von Humboldt (auch der große Alexander gehörte dazu), denken Sie an Lessing, der da meinte, es wäre viel richtiger, wenn der Mensch die Wahrheit suche, als wenn Sie ihm fertig in die Hand gegeben würde. Denken Sie

---

und (!) in der biblischen Geschichte zu leiten, daß deßhalb die städtischen Behörden sich genöthigt sähen, für diese Lehrer auf Stadtkosten besondere, stehende Fortbildungscurse in den genannten Fächern zu errichten. 1860, 6 Jahre nach 1854! —

an Kant, — er hat für den Unterricht die wichtigste Entdeckung gemacht, nämlich, daß nichts im Verstande sei, was nicht vorher in den Sinnen gewesen. Denken Sie an Fichte, den Erhabenen, der auf den Stern hinweist, den die Regulative nicht kennen, der in der Schweiz aufgegangen war — an Fichte, der eine Reorganisation des ganzen Volkes von Pestalozzi aus in Aussicht stellte; denken Sie an Jean Paul's herrliche Levana; denken Sie an Schiller in Tausenden seiner Aussprüche; an Goethe in der „pädagogischen Provinz"; demnächst an Salzmann, unsern Eberhard von Rochow und seine Musterschule in Genthin und Reckahn, an den Musterlehrer und Meister Dinter, der trotz der verketzernden Kränkungen, die er erlitten hat, in diesem Jahre, am 29. Februar, seinem 100jährigen Geburtstage, in ganz Preußen und dem übrigen Deutschland gefeiert worden ist — das, meine Herren, sind Autoritäten für diejenigen, die da glauben, kein bestimmtes Urtheil in der Sache zu haben.*

Und nun schließe ich mit einer Bemerkung: wenn Sie die Periode, die wir erlebt haben, diese Reaktionsperiode, und diese Preußischen Regulative, ihre Produkte, überschauen, an welche Periode der Preußischen Geschichte schließen sie sich an? An keine andere, als an die Periode von 88—98 des vorigen Jahrhunderts, an die Periode des Geistersehers Bischofswerder und des bekannten Wöllner. Zwischen der Wöllner'schen und Raumer'schen Periode herrscht ein vollkommener Parallelismus — damals, wie jetzt, dieselbe Abneigung gegen den Real-Unterricht, gegen unirende Bestrebungen, dieselbe Bevorzugung der Orthodoxie, dieselbe Zurücksetzung der freier gesinnten Geistlichen und Lehrer — ein vollständiger Parallelismus mit einigen kleinen Unterschieden, nämlich dem, daß damals die sieben Berliner Ober-Konsistorialräthe sich einstimmig gegen jene Reaktionsversuche erklärten, wovon in unserer Zeit leider nichts zu spüren gewesen; mit dem zweiten Unterschiede, daß, als Friedrich Wilhelm III. bemerkte, daß Wöllner und

---

* Die Ansichten und Richtungen der oben genannten Männer stellen den Raumer'schen Ansichten und Richtungen die Signatur oder das Signalement aus.

seine Genossen nicht hören wollten, er sie der wohlverdienten Vergessenheit übergab.

Sie werden sich der Kabinetsordre erinnern, die Friedrich Wilhelm III. glorreichen Andenkens gleich nach seiner Thronbesteigung erließ. Er befahl, daß die Religion stets mit der Philosophie und Vernunft* Hand in Hand gehen solle, indem er hinwies auf die Gefahren der Orthodoxie und auf die Folgen der Buchstaben- und Symbolgläubigkeit.

Sehen Sie, meine Herren, ist es nicht merkwürdig, daß in Bezug auf die letzte Periode gerade derselbe Verlauf eingetreten ist, wie damals. Erinnern Sie sich an die denkwürdige Minister-Anrede bei dem Antritt der Regentschaft Sr. Königlichen Hoheit des Prinzen von Preußen; erinnern Sie sich, wie der Prinz-Regent vor den Gefahren der Orthodoxie warnte und die Herren Minister aufforderte, die Heuchler zu entlarven! So, wie geschildert, ist es früher gewesen und so ist es wieder gekommen.** Jene Periode füllt ein schwarzes Blatt in der Kulturgeschichte des Preußischen Staates. Dasselbe Schicksal werden die Regulative erleben. Ihrer Abstimmung, meine Herren, bedarf es nicht. Der Sarg für sie

---

* „Die Menschheit ist zum Gefühl ihrer Würde und Herrlichkeit gelangt und hat gefunden, daß ernster und gewissenhafter Gebrauch der Vernunft den Glauben stärkt. Wie die Natur, so hat auch alles Geschichtliche durch die freie Vernunft erst die wahre göttliche Weihe erhalten."

(Bunsen in seinem Bibelwerk, I.)

** Auch in Betreff des Hasses der Union ist es 1854 gewesen wie 1794. Bunsen sagt darüber (Bibelwerk I.): „Ein schweres Gericht ziehen die über sich, welche in unsern Tagen kirchliche Schulformeln auf den Thron setzen, um die Vereinigung durch das Bekenntnißthum fern zu halten, welche immer vom Glauben reden und doch so wenig Glauben haben, daß sie Polizeigewalt und politische Bevormundung oder wenigstens priesterliche Schlüsselgewalt an die Stelle des gemeindlichen Lebens, der Bibel und des von ihr bekehrten Gewissens setzen wollen — welche die Union zerreißen wollen durch den darüber gestellten Confessionalismus", — „welche der Sehnsucht der auf ihrem Schmerzensbette ausgestreckten Gegenwart den Beruf absprechen, sich ihre Zustände zu verbessern, dabei aber fordern, daß man ihrer Schule den Beruf anerkenne, die Gemeinde in alte Fesseln zu schlagen, die Allen Buße predigen, nur sich selbst nicht." —

ist schon geschmiedet, gezimmert. Die Schulordonnanzen werden dahinsinken vor dem Preußischen Geist, vor dem protestantischen Geist und vor dem Geiste der tüchtigeren Lehrer; es wird nur eines Stoßes bedürfen, und sie sinken in das offene Grab. Der letzte Schicksalsspruch, dem sie unrettbar verfallen, wird kein anderer sein, als der alte: mene, mene tekel upharsin — gewogen und zu leicht befunden!" —

(Bravo!)

VIII.

Gedächtnißpflege — über Alles?

Ich habe seiner Zeit auf die Bedeutung der Schrift von Laistner über das Gedächtniß und dessen Ausbildung hingewiesen. Es drängt mich, dieser Hinweisung noch ein Wort nachzusenden, überhaupt über die Pflege des Gedächtnisses und deren Bedeutung meine Meinung zu sagen.

Jedermann erkennt die Wichtigkeit und Nothwendigkeit der Uebung und Ausbildung des Gedächtnisses in der Jugend, und wenn sie bisher noch nicht festgestellt war, so ist es nunmehr durch Laistner geschehen.

Wenn man nun gleichzeitig Dreierlei bedenkt: einmal die Beschaffenheit vieler Kinder, zweitens die Verhältnisse vieler Schulen und drittens die Eigenthümlichkeit vieler Lehrer, so wird man von der Besorgniß überfallen, daß man des Guten leicht zu viel thun, d. h. Schlimmes anrichten könne. Das Gedächtniß soll cultivirt, es soll an behaltenswürdigem Stoff geübt, es sollen edle Gedanken unverlierbar in ihm niedergelegt werden.

Kann darin des Guten nicht zu viel geschehen? Kann das Gedächtniß nicht beschwert und überlastet, können dadurch nicht die höheren Kräfte der Seele niedergehalten oder gar gelähmt werden?

Ohne allen Zweifel.

Wer davon überzeugt ist, fühlt sich gedrungen, neben die Empfehlung der Gedächtnißpflege, oder, wem diese Mahnung zu

allgemein und abstract klingt, neben die Anerkennung der Nothwendigkeit, edlen Stoff in dasselbe zu pflanzen, Warnungszeichen zu setzen: „Hier liegen Fußangeln und Selbstschuß".

Es gibt Seelenkräfte, die nicht überspannt werden können. Zu verständig kann man nicht werden; eben so wenig kann man zu vernünftig, zu scharfsinnig, noch weniger kann man zu wahr und zu rechtschaffen werden; oder wem es scheinen wollte, daß man zu verständig werden und folglich zu verständig ausgebildet werden könne, der faßt den Begriff des Verstandes und des Verständigwerdens von einer einseitigen, schiefen Seite.

Der Verstand schadet auch, wie noch so Viele wähnen, dem Gemüthsleben nicht, im Gegentheil, der rechte Verstand, die rechte Einsicht, die tiefe Erkenntniß ist nicht nur der Regulator für das wahre Gemüthsleben, sondern auch der Befruchter desselben. Wie nach einem tiefen Denker „Erkenntniß und Wille Dasselbe sind" (intellectus et voluntas est unum et idem), so ist auch Erkenntniß und Gemüth, Einsicht und Gemüth oder Gefühl oder Herz Dasselbe. Wem es nicht so scheint, der verwechselt Verstand mit Weltklugheit, Pfiffigkeit, Egoismus und Fuchsnatur.

Das Gedächtniß ist eine niedere Kraft der Seele, das ist unbestreitbar. Es schafft nicht, es treibt nicht, es regiert und bestimmt nicht, es empfängt, es behält, es ist ein Depositorium. Und es können in ihm edle Schätze liegen, ohne daß sie dem Menschen im Allergeringsten Nutzen schaffen. Es geht damit wie dem Geizhals, dem die aufgehäuften Metalle nichts nützen, wie dem Kapitalisten, der mit seinem Vermögen nichts auszurichten versteht. Dagegen kann Einer mit einem kleinen Kapital viel ausrichten, wenn er es zu verwerthen, umzuschlagen und anzuwenden versteht. Dieses thut das Gedächtniß nicht, das thun die höheren, activen, schaffenden Seelenkräfte. Darum bleibt deren Ausbildung überall das oberste Augenmerk des bildenden Erziehers.

Man kann das Gedächtniß schrecklich mißbrauchen, man kann über seiner Pflege das Höchste vergessen, man kann den Menschen durch Gedächtnißbelastung ruiniren.

Blickt man in die Beschaffenheit vieler Tausend Menschen, beachtet man die Natur eines großen Theiles unserer Nation, man

wird nicht verkennen, daß dasjenige im Menschen, was man Geist, d. h. Verstehen, Begreifen, Urtheilen, Denken, Verständigsein, Selbstregierung 2c. nennt, hinter dem, was ihnen überliefert worden ist, was sie behalten, was sie auswendig gelernt haben, unendlich zurückgeblieben ist. Man erkennt dann eine der Ursachen der Stumpfheit, Gewohnheitsmäßigkeit, Steifheit, Ungelenkigkeit, Dumpfheit, mechanischen Lebensrichtung so vieler Menschen, eine der Ursachen der schrecklichen Langsamkeit der Entwickelung unserer Nation, woran die Versuche der Um- und Fortbildung in tausend und abertausend Fällen scheitern und praktische Menschen, die sich an diesem Felsen abarbeiten, ermüden, förmlich verzweifeln, so daß sie es zuletzt gehen lassen, wie es geht. Der Verstand, die innere, bewegende Thätigkeit solcher Menschen ist in der Jugend nicht geweckt worden; man hat „Schätze" in ihr Gedächtniß niedergelegt, aber sie sind unbenutzt geblieben und sie haben dazu beigetragen, das schwache Geistesleben zu tödten.

Um dies zu begreifen, die Größe dieser Gefahr zu erkennen, braucht man nur auf die Beschaffenheit vieler den Schulen überlieferter Kinder, die beengenden Schulverhältnisse und die Natur vieler Lehrer einen Blick zu werfen.

Die Beschaffenheit vieler Kinder! Wie sind sie stumpf, träge, ungeübt im Sehen und Hören, im Aufmerken und Sprechen! Das will was heißen, die zu wecken und lebendig zu machen! Es gehört eine ungeheure Kraft, eine Unermüdlichkeit ohne Grenzen dazu. Gelingt es nicht, so ermüdet der Lehrer zuletzt, er verzweifelt, er kommt dahin, das Kind mechanisch zu üben, es abzurichten; lernen und wissen soll es Etwas, wenigstens das Nöthigste, die Eltern erwarten es, der Schulinspector verlangt es, — man läßt es auswendig lernen, d. h. die Worte fassen und nachsprechen. Der todte und tödtende Mechanismus ist da. Die Schule weckt nun nicht, sondern stumpft ab, es entsteht die ernste Frage, ob es nicht besser gewesen wäre, das Kind wäre gar nicht in die Schule gegangen, es wäre dem durch seine Beschaffenheit stets anregenden Leben auf Wiese und im Walde, den Naturkräften, übergeben geblieben.

Die Verhältnisse vieler Schulen! Eine Unzahl von Kindern, des verschiedensten Alters, 80, 100, 120, 150, 200 Kinder, 6-, 8-, 10-, 12- und mehrjährige in einem Raume, alle zugleich zu beschäftigen! Die Aufgabe übersteigt die mittlere Menschenkraft, nur seltene Menschen vermögen sie zu lösen. Der Anfangs eifrige, bestgesinnte Lehrer sieht diese Unmöglichkeit vor Augen, er verzweifelt an seiner Kraft, er geht zum Mechanismus, zur puren Aeußerlichkeit über, er wendet sich an die mechanische Kraft der Hand und des Mundes, er übt Fertigkeiten ein, er richtet ab.

Die Beschaffenheit vieler Lehrer! Ungenügende Vorbildung, mangelhafte Erziehung, Aufgewachsensein unter ungünstigen, oft rohen Verhältnissen, in Armuth, Beschränktheit und Dürftigkeit — mangelhafte, halbe Ausbildung, selbst Abrichtung in der Bildungsanstalt unter pedantischen, beschränkten Köpfen, oder auch Ueberfütterung mit Lernstoffen, religiöse Beschränktheit und wie die Mängel und Gebrechen weiter heißen und die so groß sind, daß man an andere drückende Uebel: Isolirung der Stellung, Entfernung von aller Anregung, Armuth und Jammer gar nicht zu denken braucht, um es zu begreifen, daß ein solcher bedauernswürdige Mann den Geist der Kinder nicht zu wecken vermag — selbst mechanisirt — mechanisirt er dieselben, er soll etwas leisten, er will etwas leisten, er kann es nur nach seiner Natur, er wendet sich an das Gedächtniß, er legt todte Kapitalien in dasselbe hinein, er belebt nicht, er stumpft ab.

Diese Gefahr ist ungeheuer. Nur der erschrickt nicht vor ihr, der überhaupt eine kleine Meinung vom Menschen hat, der meint, es komme auf's Denken, Verstehen, Lebendigsein gar nicht an, es sei genug, wenn der Mensch zufrieden sei und befähigt, sich sein Brot zu erwerben — die Mehrzahl der Menschen sei einmal zu mechanischer Thätigkeit bestimmt, und wie die allbekannten Jammertiraden weiter heißen. Es fehlt sogar heute noch, wie vor Jahrtausenden, nicht an solchen Subjecten, welche es für schädlich erachten, wenn jeder Mensch selbstdenkend und schaffend werden sollte und wollte. Von solchen Menschenverächtern wollen wir aber gar nicht reden.

Es ist eine, wenigstens mir nicht mehr zweifelhafte Wahrheit, daß Prüfen, freies Urtheilen und Denken nur bei unbelastetem Geist und Gemüth stattfindet, daß man nicht gleichzeitig oder schnell nach einander auswendig lernen und geistig sich frei bewegen kann. Wer daran nicht gedacht hat, der beobachte sich selbst! Er beobachte sich, ob es ihm möglich ist, ob er von wörtlichem Memoriren alsbald zu freier, ich will gar nicht einmal sagen: schaffender, sondern nur frei erwägender Thätigkeit übergehen kann und mag. Es wird nicht der Fall sein, nicht einmal bei erstarkter Manneskraft, geschweige denn bei einem Kinde. Hat man es genöthigt, schwere Sachen — und daß Gesangbuchsverse zu den schwer zu lernenden gehören und daß es eine Arbeit ist, „Fragen und Antworten des Katechismus" wortgetreu sich einzuprägen, wird doch wohl nicht in Abrede gestellt werden — aufzufassen und zu bestimmter Stunde fehlerfrei herzusagen, so wird es zur darauf folgenden geistig freien Thätigkeit nicht aufgelegt sein. Ja, wenn man sich erinnert, daß solche Anstrengung am Tage bevorsteht, so wirkt diese Vorstellung mehr oder weniger drückend. Bedenkt man nun, daß diese gebundene Thätigkeit, die jede objective Freiheit ausschließt, täglich wiederkehrt; daß zugleich der bereits erlernte Stoff buchstäblich getreu festgehalten werden muß und immer neuer hinzukommt; daß darüber Rechenschaft abgelegt werden soll, und daß diese Lastvermehrung das ganze Schulleben hindurchgeht: so kann man sich davon für freie Entwickelung und Entfesselung des jugendlichen Geistes, auf welche letztere es bei jeder Geistesbildung wesentlich ankommt, keinen Vortheil, sondern nur Nachtheil versprechen.

Man beobachte auch die Gesichtszüge der Kinder und den stumpfen, todten Blick ihrer Augen, wenn sie mit Auswendiglernen (besonders schwerer, unverständlicher Stoffe) beschäftigt sind, bemerke die mechanische Bewegung ihrer Lippen, achte auf die Tonlosigkeit ihrer Stimme, auf die Aengstlichkeit, mit der sie das Stichwort festzuhalten suchen, beobachte die Gewohnheit, von vorn wieder anzufangen, wenn sie ein Wort verloren haben, um den abgerissenen Faden an den Klang der Worte wieder anzuknüpfen, übersehe endlich nicht, wie sie nach solchem Werke nicht nur zum Denken nicht aufgelegt, nur zu mechanischem Thun befähigt sind, sondern

auch, wie sie nach solcher Arbeit eine erhöhte Neigung zu Unarten verspüren lassen, ohne Zweifel instinctmäßig darum, um die unnatürlich gefesselte und gedrückte Natur wieder zu entfesseln und in den natürlich gesunden Fluß der Gedanken wieder einzutreten: bedenkt man alle diese unleugbaren Erfahrungen, so wird man vor der Belastung des Wortgedächtnisses einen horror (Abscheu) in sich verspüren. Wohl bekomm's! —

Die traurige Beschaffenheit so vieler Menschen, ganzer Dorf- und Landschaften, eines großen Theils unserer Nation, an der man die Stumpfheit, den Schlendrianismus, das Kleben am Herkommen für eine unausrottbare Grundbeschaffenheit zu erachten sich wider Wunsch und Willen gezwungen fühlt, ist eine Folge dieser drückenden Umstände.

Wer es mit den Menschen, ihren Verhältnissen, mit der Besserung derselben, mit dem Fortschreiten und der Entwickelung wohl meint, erkennt sie in ihrer ganzen Größe.

Das Gedächtniß ist eine untergeordnete Kraft. Seine Pflege darf nie und nimmer ein oberes, principales Augenmerk werden. Mit Wenigem kann man viel ausrichten; dieses Ausrichten, das Verwerthen, das Anwenden ist die Hauptsache. Viel Lernen macht nicht nur, wie das Sprichwort sagt, den Leib müde, sondern noch mehr den Geist. Nichtverstandenes Lernen und Wissen — ist es ein Wissen? — drückt nieder, der Geist mag es nicht, es ist ihm aufgezwungen worden, von Haus aus hat er einen Abscheu davor. Drum meide man es, lasse es nicht zu, durch keine Gewalt nicht, das Gewissen verbietet es, hier gilt in Wahrheit das oft mißbrauchte Wort: „man muß Gott mehr gehorchen als den Menschen".

Die Gefahr ist groß, sie ist in unseren Tagen wieder sehr groß geworden. Die Pädagogen des vorigen Jahrhunderts hatten sie überwunden; sie ist zurückgekehrt. Mit scheelen Blicken wird die begonnene Bewegung der Geister angesehen, man will Halt gemacht wissen, man will den Stillstand, den „Umschwung", die Umkehr, nicht bloß im Leben, sondern sogar in der Wissenschaft; aber um das Leben ist es zu thun. Die „Autorität", wie man zu sagen beliebt, soll wieder hergestellt werden. Als wenn wir es im Denken, Wollen, Streben, in der freien Thätigkeit zu weit

gebracht hätten! Aber so meint man, oder gibt vor, daß man es so meine. Man sinnt auf Mittel zur Erreichung jener Zwecke; eins derselben ist die überwiegende Pflege des Gedächtnisses in den Schulen. Fußangeln!

Ich appellire an das Urtheil der Lehrer, ob es so ist, wie ich sage, ich appellire an ihr Gewissen.

Es thut nicht Noth, nicht Noth wegen der oben geschilderten Verhältnisse, die Lehrer zu mechanischem Treiben zu bereden. Wegen dieser Verhältnisse thut das Gegentheil Noth, jetzt wie früher. Eben diese Verhältnisse nöthigen den Lehrer schon allzu sehr, gegen bessere Einsicht und besseres Wollen, zum Mechanismus. Drum ist es zu aller Zeit unerläßlich, die Nothwendigkeit seiner Beschränkung in's Licht zu stellen, den Lehrern zu zeigen und es ihnen vorzuhalten, daß sie Höheres anzustreben und zu vollbringen haben. Es gehört Kraft, große Kraft, beständige Ausdauer, stete Selbstüberwindung dazu. Das den Lehrern, die auch Menschen sind und als solche sich es auch einmal gern bequemer machen, als sie es haben, vorzuhalten, ist verdienstlich, ist an der Zeit; das Gegentheil ist verderblich und stammt aus menschenfeindlichen, unreinen, trüben Quellen.

Mögen darum die Lehrer stets daran denken, was zur Menschenbildung gehört, worin sie besteht, wie sie gefördert wird.

Ich überlasse es ihnen, ob dies ein Wort zu seiner Zeit, ob die Gefahr bereits hereingebrochen ist, daß die Kinder durch Gedächtnißwerk wieder in verstärkter Weise mechanisirt werden. Ich halte sie für vorhanden, sie ist es. Und wenn man zu wählen hat zwischen zu starker Gedächtnißpflege und zu geringer — was aber unter obwaltenden Verhältnissen gute Noth hat — so wähle man die letztere! Nicht so viel „gelernt" zu haben, als man hätte lernen können, ist ein Mangel, aber ein ersetzlicher. Zu viel „gelernt" zu haben, verbessert sich weit schwerer, meist niemals. Der Gedächtnißballast lähmt in der Regel auf Zeitlebens. Die Verarbeitungs- und Verdauungskraft ist gestört, in der körperlichen und geistigen Entwickelungsperiode gestört worden; wie will man sie wieder herstellen? —

Die Gefahr ist da; sie ist durch neuere Edicte hereingebrochen, auch durch einige Concessionen, zu welchen man sich hat verstehen müssen, nicht beseitigt worden. Ich will auf ein Beispiel aufmerksam machen; es ist das stärkste nicht.

Die amtliche Verfügung, die ich im Sinne habe (um hier anderer, ähnlicher Verordnungen — und wie gerne! — nicht zu gedenken!), rührt von dem K. Konsistorium in Stuttgart her und ist verbindlich für sämmtliche Volksschulen Württembergs.

Ich will, um das Mögliche zu thun, nicht verkennen, sondern zugeben, daß die Verfügung, welche den religiösen Memorirstoff vorschreibt, mit Umsicht getroffen worden. Der Stoff wird auf die einzelnen Schuljahre vertheilt; was in jedem Jahre, im Sommer, wie im Winter, geleistet werden soll, wird vorgeschrieben. Dabei ist darauf Bedacht genommen, daß zu rechter Zeit wiederholt und nicht wieder vergessen wird, was die Kinder einmal gelernt haben, daß somit die unverzeihliche Sünde des Vergessens bis zum völligen Verschwinden dessen, was den armen Kindern oft so unsägliche Mühe gemacht, ja oft zahllos bittere Stunden verursacht hat, nicht wieder vorkommt.

Aber des Memorirstoffs ist zu viel.

Am Ende der Schulzeit soll das Kind (Knabe und Mädchen) 397 Sprüche, 382 Verse des Gesangbuches, 75 Fragen (und Antworten) des Katechismus und 76 Fragen (und Antworten) des Konfirmationsbüchleins fertig auswendig wissen.

Ich glaube — bei unverdrossener Anstrengung des Lehrers in Betreff vieler, vielleicht der meisten Kinder, wenn sie die Schule regelmäßig besuchen — an die Möglichkeit dieser Leistung. Aber die Pädagogik hat doch ihre ernsten Bedenken dagegen.

1. Die Leistung wird von jedem Schulkinde verlangt, für „fähigere“ wird auf eine Vermehrung hingewiesen. Die höhere Leistung wird anerkannt; es wird Lehrer geben, die sich dieselbe als verdienstlich anschreiben, und es wird an dergleichen Schulinspectoren nicht fehlen.

   Ich halte es nicht für möglich, daß jedes Kind ohne Schaden seiner Geistesentwickelung das Alles lernen könne. Ich halte die betonte Werthlegung des höheren

Quantums in doppelter und dreifacher Hinsicht für nachtheilig.

2. Ich halte es bei der Mehrzahl der Lehrer für unwahrscheinlich, daß sie die Bedingungen, unter welchen Laistner in pädagogisch-verständigster, einsichtsvollster Weise das Auswendiglernen allein für zulässig und heilbringend erklärt, erfüllen werden.

3. Ich halte dafür, daß der Mechanismus, das Wort-, Plapper- und Lippenwerk unter 10 Schulen in 9 einkehren oder sich darin befestigen werde.

4. Ich bin daher der Meinung, daß die Geistesbildung der Kinder in den Württembergischen Schulen durch die genannte Verfügung beeinträchtigt wird.

5. Ich bin der Meinung, daß die religiöse Bildung dadurch nicht nur nicht befördert wird, sondern darunter leidet, ja es steht noch dahin, ob der kirchliche Eifer dadurch wächst.

6. Ich bin der Meinung, daß sich der Zweck der Schule: die Bildung überhaupt, incl. der religiösen, an einem viel geringeren Maß von Stoff vollständig und viel sicherer erreichen läßt.

Begreiflicher Weise ist der vorgeschriebene Stoff noch nicht Alles, was die Kinder überhaupt zu lernen haben; es ist nur der religiöse oder geistliche Stoff. Nun kommt der weltliche hinzu. Wird diese Aufgabe ohne Beeinträchtigung der geistigen Entwickelung zu lösen sein? Ich muß diese Frage verneinen. Ich halte daher die genannte Verfügung, zu deren Befolgung die Lehrer verpflichtet werden, für schädlich. Was anders wird die Schule werden, als eine Memoriranstalt, wenn die Lehrer gar der Mahnung nachzukommen sich bestreben, das nunmehr Vorgeschriebene oder vorgeschrieben Gewesene mit ihren jetzigen oder damaligen Schülern nachzuholen, damit nicht 8—10 Jahre vergehen mögen, ehe der Gang regelmäßig wird?

Die Summe der genannten, vorschriftmäßig zu lernenden Stücke beträgt 950. Angenommen, daß die Kinder 8 Jahre und in jedem Jahre 40 Wochen die Schule besuchen, was in Summa

320 Wochen ausmacht, so kommen auf jede Woche 3 Stücke, seien es Sprüche, oder Liederverse, oder Fragen und Antworten; besuchen die Kinder nur 6 Jahre, vom 6ten bis 12ten, die Schule, so kommen 4 Stücke auf jede Woche. Wer sich die Natur eines Kindes, den Inhalt und die Form der Gesangbuchlieder und Inhalt und Form der „Fragen und Antworten" vorstellt, wird den Kopf schütteln, und wer sich das Wesen der Religiosität, des religiösen Gemüthslebens vorstellt, namentlich nicht vergißt, daß es sich nur bei freiem Geiste entwickelt, wird sich von der angezogenen Verfügung wohl Erfolge für kirchlich beschränkten Sinn, für Vermehrung angewöhnter Herkömmlichkeit, für Befestigung des Klebens am Alten, nimmermehr aber für wahre Menschenbildung und individuell-religiöse Entwickelung versprechen.

Die Verfügung rührt von einer Kirchenbehörde her. Unbegreiflich bleibt es mir, daß die evangelischen Mitglieder der Kammern solche wichtige Befehle nicht vor ihr Forum gezogen haben. Oder geht sie der Eingriff in die elterlichen Rechte nichts an? Sind sie nicht Obervormünder auch der Kinder? Oder verschwinden solche Kleinigkeiten und schulmeisterlichen Dinge vor den „hochwichtigen" Angelegenheiten des Kriegswesens und der Steuern? (Diese Frage gilt auch anderwärts.)

Ich mit meiner Meinung appellire, ich will nicht sagen und verlangen: an ein pädagogisches Concil, an eine pädagogische Synode, obgleich ich diese für zeitgemäßer und wichtiger halten würde als manche andere, sondern an eine Versammlung, gebildet durch die Wahl der verständigsten und einsichtsvollsten Männer, die man finden kann — diese gebe ein Urtheil ab über die Art der Erziehung und Bildung der Jugend! Würde es mit Verfügungen, wie die obige, conform lauten? mit Verfügungen, welche einseitig kirchlichen, nicht allgemein-menschlichen, pädagogischen Forderungen ihren Ursprung verdanken? Ich muß es bezweifeln; ich muß es daher auch, nach wie vor, bezweifeln, daß die absolute Abhängigkeit der Schule von Kirchenoberen der Erziehung und Bildung des Volkes und seiner Jugend zum Heile gereicht.

Gilt von irgend einer falschen Behandlung des Schülers

ein Goethe'sches Wort, so gilt es von dem Uebermaß des Memorirens:

„Und in den Sälen auf den Bänken
Vergeht ihm Hören, Seh'n und Denken".

Außerdem empfehle ich den Lesern zu weiterem Nachdenken und zu mündlichen Erörterungen folgende von Riecke aufgestellte Thesen:

1. Der Mechanismus des Lernens ist der Tod des Denkens. Dagegen kann und soll der Mechanismus des Thuns Frucht des Denkens sein.
2. Man hält zu viel vom Lernen, man begnügt sich zu viel mit nachgesprochenen Worten, man legt zu viel Werth auf wörtliches Einprägen in's Gedächtniß.
3. Nur die heuristische Lehrform ist wahrhaft zum Denken anleitend.
4. Die bloße Gedächtnißbildung ist der Uebung der Denkkraft nicht förderlich.
5. Das Gedächtniß darf nie auf Kosten der Denkentwickelung gebildet werden.
6. Das Verstehen des Gelernten dem Leben überlassen ist Denkfaulheit und Unverstand. Was der Schüler lernt, muß er verstehen.
7. Alles Lernen muß denkend geschehen.

IX.

Ueber den Formalismus.

Unter formalem Unterricht, formaler Bildung, im Gegensatz gegen Auffassung des Inhalts, der Materien, des Stoffs, verstanden und verstehen die Lehrer die Ausbildung der von der Natur dem Menschen verliehenen Anlagen zu wirklichen Vermögen und Kräften — zum willkürlichen und gewandten Gebrauch des Besitzers. Die formale Bildung umfaßt sowohl die geistigen als die leiblichen Anlagen; sie erzielt die Uebung der Glieder und Sinne des Leibes — die Schärfung, Disciplinirung und Beherrschung der Aufmerksamkeit, die Uebung des Anschauungsvermögens und der Sprachkraft, die Entwickelung und Stärkung der Verstandesanlagen und der Vernunft. Der diese Zwecke beabsichtigende Unterricht wird formaler Unterricht, die Uebung formale Uebung, die Bildung formale Bildung genannt.

Diese Bildung halten die Lehrer für einen wesentlichen und unentbehrlichen Theil der eigentlichen Elementarbildung. Sie meinen, wenn man die Glieder und Sinne des Leibes zu den im Leben vorkommenden praktischen Verrichtungen solle gebrauchen, wenn man die geistigen Anlagen solle verwenden können, so müßten beide Seiten des (einen) Menschenwesens in der Jugend von Anfang an geweckt und gestärkt werden; zur Verarbeitung der Leibes- wie der Geistesnahrung gehöre Verdauungskraft. Auf die Aus-

bildung derselben habe daher der Elementarunterricht besonders hinzuwirken, das Wesen desselben bestehe wesentlich mit darin. — Alles, was erscheint, hat seine Form, seien es körperliche oder geistige Erscheinungen. Die Körper haben Gestalt oder Form, der Krystall, die Pflanze, das Thier, der Mensch, der Erdball, die Fixsterne, das Universum. Das Geistesleben bewegt sich in Formen, in den Formen des Anschauungsvermögens (Raum und Zeit), des Begriffsvermögens, der Vernunft. Die formale Logik hat es damit zu thun.

Aller formale Unterricht hat es auch zunächst mit der Kenntniß und Entwickelung der Formen zu thun.

Der Leseunterricht lehrt die Formen der Buchstaben, der Schreibunterricht deßgleichen, der Zeichenunterricht hat es mit der Darstellung richtiger und schöner Formen zu thun; der geometrische Unterricht beschäftigt sich mit den Raumformen, der Rechenunterricht mit den Zahlformen; in dem Leseunterrichte unterscheiden wir das mechanische, logische und ästhetische Element oder diese Formen, in dem Singunterricht die dynamische, rhythmische, melodische Form; der erste, grundlegende geographische Unterricht beschäftigt sich mit der Gestalt der Erdoberfläche, mit der Form des Erdkörpers, mit seinen mathematischen Formen; der Rahmen des Geschichtsunterrichts ist die Chronologie; die Mineralogie hat es mit den Krystall-, die Botanik mit den Pflanzen-, die Zoologie mit den Thierformen, die Physik und die Astronomie haben es wesentlich mit Bewegungsformen zu thun; allüberall — selbst abgesehen von den Formen des geistigen Lebens — in allem Elementarunterricht begegnet uns die Form der Dinge, und deren Kenntniß ist die Grundlegung und Vorbereitung des objectiven oder realen Unterrichts, der mit steter Berücksichtigung und Bezielung des subjectiven Zweckes, der formalen Ausbildung, zu ertheilen ist.

Ausgebildete Lehrer kennen die Formen, in und unter welchen die Dinge erscheinen, sie unterscheiden deren Elemente, sind von der Wichtigkeit der elementaren Ausbildung überzeugt, erblicken darin mit das eigentliche Wesen der grundlegenden Elementarbildung, welche als das Erzeugniß des 19. Jahrhunderts anzusehen ist, indem früher nur Andeutungen und Spuren davon vorkamen; ein

eigentlicher und richtiger Elementarlehrer ist ohne die Kenntniß der Elemente und Formen, der objektiven Dinge wie der Formen des geistigen Lebens, ohne die Fertigkeit in der Behandlung jener zur Erweckung und Stärkung dieser gar nicht zu denken. Aller gründliche Unterricht ist Elementarunterricht; der bis jetzt beschriebene Unterricht ist nicht der ganze, aber ein wesentlicher, die meiste Zeit in Anspruch nehmender Theil des Unterrichts, der grundlegende Unterricht ist vorherrschend nicht materialer, sondern formaler Unterricht. Systematiker nennen die Behandlung der Form, das Bezielen der formalen Bildung — Formalismus.

Der Unterrichtsformalismus ist, wie schon angedeutet, ein Product der zuletzt vergangenen 6—8 Jahrzehnte, die Lehrer thaten sich darauf etwas zu gut, sie durften es, weil sie in ihm einen, mit den vorher vergangenen Jahrhunderten verglichen, man möchte sagen einen unendlichen Fortschritt erblicken mußten, sich durch ihn vor den Lehrern höherer Schulen, deren Mehrzahl bis zu dieser Stunde den Elementarunterricht nicht begriffen und nicht zu schätzen gelernt hat, auszeichneten, weil sie erfuhren, daß die Bewältigung der Stoffe, der Materien, des Gehalts, die selbstständige Aneignung und Verarbeitung desselben nur durch Entwickelung und Ausbildung der Anlagen und Kräfte des Menschen ermöglicht werde, indem sie sich dabei niemals der Thorheit überließen, die formalen Kräfte ohne Stoff, gleichsam an Nichts, bilden zu wollen, und, weit entfernt, den Werth und die Wichtigkeit des Gehalts zu übersehen, demselben in dem ersten Unterricht nur nicht die oberste Stelle anwiesen. Die in dieser Weise verfahrende Elementarschule war vollkommen berechtigt, mit einigem Selbstgefühl auf die früheren Zeiten, die Zeiten des Unverstandes und des abrichtenden Mechanismus, hinzublicken, so wie auf ihre grundlegenden Leistungen in Betreff des folgenden Unterrichts hinzuweisen, und jeder in der bisher angedeuteten Weise gebildete und also verfahrende, wesentlich an den Formen der Dinge die formalen Kräfte des jungen Menschen entwickelnde Elementarlehrer weiß, was er an seiner Elementarmethode hat, er weiß, daß er nur durch sie befähigt wird und ist, die Anlagen seiner Schüler zu wecken und zu stärken, dadurch in ihnen die Fähigkeit, geistige Stoffe selbstthätig zu verarbeiten, zu

begründen und die künftige Selbstständigkeit, Selbstthätigkeit und geistige Freiheit in ihnen anzubahnen. In diesem Sinne ist der Elementarunterricht der Preis der Volksschule und bedingt ihren Werth. —

Ueber den formalen Unterricht will ich hier noch einige kurze Bemerkungen machen:

1. Der formale Zweck verlangt allerdings die subjective Berücksichtigung des Zöglings, deren Wichtigkeit wohl kein verständiger Pädagoge in Abrede stellen wird.

2. Der gesammte Elementarunterricht in der Naturgeschichte (Stein-, Pflanzen-, Thierkunde) hat es mit der Form zu thun, die Physiologie gehört dem höheren Unterrichte an; jener Elementarunterricht ist Formenlehre, die später folgende Systematik setzt sie voraus.

Der elementare Sprachunterricht (Wort-, Satz- und Aufsatzlehre, Orthographie) ist auch wesentlich Formenlehre. —

3. Man kann sagen: der gesammte Elementarunterricht, der die Gemüthsbildung mit einschließt, ist Kraftbildung und als solcher Formenbildung. Der Formalismus, als System aufgefaßt, ist systematische Elementarbildung.

4. Gehen, Laufen, Springen — Athmen, Schreien, Sprechen — Uebungen mit den Beinen, Armen, dem ganzen Körper — mit einem Worte: Turnen sind lauter formale Uebungen. Wer bei Leibes- und Geistesübungen überall an Gefahren denkt, wird sie schwerlich, weder für sich, noch für Andere in dem erforderlichen Maße zulassen. Und wer die landläufige und allbekannte Bocksteifheit und Ungelenkigkeit so vieler Lehrer kennt, wird nicht auf den fast komischen Einfall kommen, es sei zu besorgen, sie möchten zu gelenkig werden, er wird ihnen vielmehr die leiblichen und geistigen „Freiübungen" dringend empfehlen. Der durch sie gewandt und stark gewordene Leib wird dereinst, wenn es nöthig werden sollte, auch in die Franzosen hauen und stechen können, und der geübte Geist wird nach Möglichkeit auch harte Kopfnüsse aufknacken können und fähig sein, nahrhaften Kern von Wurmstich zu unterscheiden — eine Eigenschaft, die auch heuer wieder jedem Lehrer zu wünschen ist. —

5. Sind Staatsform, Rechtsform, Religionsform und andere Formen des öffentlichen Lebens bis hinab zu den conventionellen Formen (kommt z. B. nicht viel darauf an, wie man etwas sagt, wie man z. E. tadelt?) nicht wesentliche Bedingungen des Culturlebens? Kann das Wesen der Dinge und Zustände ohne die ihnen entsprechenden Formen zum Dasein gelangen? Wäre etwa das Streben der Völker nach der Gestaltung der richtigen Religions-, Lebens- und Bewegungsformen eitel Thorheit? Ist Form etwas Geringeres als besondere Bestimmtheit des Existirenden? Und wie steht es mit der richtigen Methode des Unterrichts und der Bildung, d. h. mit der Form, die der Lehrer anwendet? In neuerer Zeit setzen Viele die auf die Entwickelung und Stärkung der Geisteskräfte hinzielende Bildungsweise (die formale) fast bis zum Verschwinden hinter den Stoff zurück, legen auf diesen das Hauptgewicht, sehen die formale Bildung oder den formalen Zweck derselben mit scheelen Augen an, indem sie meinen, daß bei Beachtung der formalen Bildung der Inhalt zu kurz käme. Reiner Wahn, purer Unverstand! sagen wir. Mit eben darum, damit der Gedankenstoff richtig erfaßt und gründlich verarbeitet, vollkommenes Eigenthum des Geistes, wie gesagt zu werden pflegt, in Fleisch und Blut verwandelt werde, eben darum muß das Hauptgewicht auf die formale Bildung gelegt werden. Ohne geübte Geisteskräfte ist eine Verarbeitung der Gedanken gar nicht möglich. Die Bildungsstoffe sind unter den Culturvölkern wesentlich dieselben, und wo nur Natur ist, da fehlt es überhaupt nicht an Stoff. Aber es pflegt zu fehlen an der Entwickelung der geistigen Kräfte, welche an der Verarbeitung der Stoffe erreicht wird und dahin zielt, daß der also gebildete Mensch nicht bloß der behandelten Stoffe Herr, sondern befähigt wird, überhaupt sich geistig frei zu bewegen.* Das ist der wesentliche Zweck der Jugend-

* Ich gehe eigentlich noch weiter. Ich meine, der wahrhaft durchgebildete und nach gründlicher, selbstständiger Bildung strebende Mensch hat mehr Freude an der Erforschung der Wahrheit als an der Wahrheit selbst. Ich müßte mich sehr irren, wenn dies nicht auch Lessing gemeint hätte.

bildung, d. h. es ist der formale Zweck. Mit anderen Worten: Nicht das Was in dem Unterricht ist die Hauptsache, sondern das Wie, und die Lehrerbildung als technische Kunst besteht darin, den Lernenden dieses richtige Wie anzueignen. Wo die Kräfte am besten geübt werden, da lernen die Schüler auch am meisten.

X.

Ein Wort über den Materialismus.

---

1. Was will das Geschrei über den Materialismus des Zeitalters bedeuten? Fehlt es etwa an Ideen? Klagen nicht die Gewalthabenden, die Cleriker, die Börsenkönige und die Geldmenschen über die Bewegung der Geister und Herzen? Sind die Gedanken und Bestrebungen für Freiheit und Einheit des Vaterlandes, freie Institutionen, Selbstverwaltung und Regierung der Gemeinden, freie Religionsübung und Gewissensfreiheit, Streben nach Erhöhung der Bildung bis in die untersten Stände ꝛc. ꝛc. keine Ideen, liefert ihre täglich wachsende Macht nicht den schlagenden Beweis der fortschreitenden inneren Culturbewegung? Und muß nicht das Streben nach quantitativer und qualitativer Vermehrung der äußeren Glücksgüter und der Betheiligung Aller an denselben als eins der unleugbar vorhandenen Symptome angesehen werden für die Wahrheit, daß die Zeitgenossen erkannt haben, das Vorhandensein und der Besitz der äußeren Güter sei die unentbehrliche Grundlage der Fortschritte in Civilisation und Cultur? Was will also das banale Geschrei über Materialismus bedeuten, besonders aus dem Munde derjenigen, die sich im hinreichenden oder vollen Besitz der irdischen Güter befinden? Mögen diese der Gedanke inne werden, daß in jedem Erdensohn das Bestreben nach Glück vorhanden ist, daß nur

Schwärmer und Phantasten es ohne ein hinreichendes Maß äußerer Glücksgüter für erreichbar erachten, daß Gottlob in der Menschheit die Idee erwacht ist, daß Alle darauf Ansprüche haben und daß nur Menschenfeinde den, der sie entbehrt, auf das Paradies im Jenseits verweisen mögen. Noch sind wir nicht auf der befriedigenden Stufe angekommen, daß das hinreichende Maß von irdischen Gütern keinem mehr fehle; der Menschenfreund freut sich daher der steigenden Bewältigung und Ausbeutung der Natur, auch besonders darum, weil die Möglichkeit geistiger Bildung die materielle Grundlage voraussetzt. Ohne ausreichende Befriedigung physischer Bedürfnisse ist kein physisches Glück, überhaupt kein wahres menschliches Glück denkbar. Wünschen wir daher den materiellen Fortschritten das fröhlichste Gedeihen!

2. Den Werth der Vermehrung der Lebensgüter und die dadurch ermöglichte Erhöhung des Wohlstandes kann man aus Aeußerungen eines vortrefflichen praktisch-thätigen Mannes (Schultze-Delitzsch) erkennen; er sagt:

„Die wichtigsten politischen Rechte helfen den arbeitenden Klassen nichts, so lange nicht ihre materielle Lage verbessert ist; ohne materielle Grundlage wird man nie einen Erfolg erzielen.“ Ich denke, diese Wahrheit verstehen die Lehrer auch. Hebung des Lehrerstandes und dadurch der Volksbildung ohne materielle Verbesserung ist ein Phantom, wenigstens eine einsichtslose Einseitigkeit.

3. Hat der (die menschliche Natur, ihre Triebe und Bestrebungen kennende) Psychologe nicht auch alle Ursache, sich der Vermehrung der irdischen Güter und des dadurch bedingten Wohlstandes auch darum zu freuen, weil mit dem Steigen des Wohlstandes und des Besitzes der Reiz zu unmoralischen Handlungen, zu Betrügereien und Verbrechen mannigfaltigster Art abnimmt? Die menschliche Natur ist so angelegt, daß sie sich, wie man an der unschuldigen Kinderwelt allerwärts wahrnimmt, der Liebe zur Wahrheit, zum Rechten und Guten zuneigt, daß sie wenigstens vor groben Verbrechen bewahrt bleibt, wenn der Reiz zum Bösen von Außen nicht allzu stark wird. Statistische Nachrichten über die Verbrechen beweisen es unwiderleglich, daß sie fast im geraden Ver-

hältniß der Noth und Armuth wachsen und zunehmen; daß man die Menschen durch Moral- und Religionslehren allein nicht bessert, daß die äußeren Verhältnisse unterstützend mitwirken müssen. Auch darum seien — ganz abgesehen von dem hohen, unbedingten Werth der Aufklärung und Humanität — die Bestrebungen der Staatslenker, der Vereine und einzelner Personen auf die Vermehrung der äußeren Güter und dadurch des Wohlstandes ohne jedweden Rückhalt, der nur von der Bornirtheit, von Hirngespinnsten und von gänzlichem Mangel gesunder Volksanschauung ausgehen kann, gesegnet!

3. Merkwürdig nicht, wohl aber in Erstaunen setzend ist mir immer die gewiß auch von Andern oft gemachte Bemerkung vorgekommen, daß gerade Diejenigen, welche über das Vorschreiten des Materialismus Lamento erheben, sich die Errungenschaften des Materialismus: Eisenbahnen und Dampfschiffe z. B., trefflich zu Statten kommen lassen.

Diese Personen vergessen Zweierlei:

a) daß die Vermehrung der materiellen Gegenstände die nothwendigste Vorbedingung aller Culturfortschritte ist;

b) daß die sogen. materielle Weltanschauung (die Zurückführung aller Erscheinungen auf Kraft und Stoff nach unabänderlichen Causalgesetzen) ganz und gar nicht eine Frucht tieferen Erforschens der Natur ist, weil auch bei der tiefsten Forschung immer ein X als Räthsel übrig bleibt und die Naturforschung überhaupt mit außerweltlichen, metaphysischen Dingen gar nicht in Collision kommt, weßhalb es eitel unbegründete Furcht ist, vor der Naturforschung Furcht zu haben für den religiösen Glauben. Der Aberglaube kommt bei ihr zu kurz, das ist wahr; auch beschränkt sie die Religionsgeschichte, wenn sich dieselbe auf Dinge, die sie nichts angehen, z. B. auf Naturgeschichte (Construction der Welt, Alter derselben u. dgl.) einläßt; sonst aber kann der gründlichste Naturforscher (ich will nicht sagen, ebenso gut, aber doch) der orthodoxeste Katholik oder Lutheraner sein. Der Dogmenglaube schließt die Befähigung zur Naturforschung nicht aus, wie auch umgekehrt. So steht es in directer Beziehung; in indirecter Beziehung freilich

findet, da Alles mit Allem in Verbindung steht, wegen des Einflusses der Naturforschung auf Geistesbildung überhaupt eine Einwirkung des tieferen Naturstudiums auch auf die Ansichten über rein geistige und insbesondere metaphysische Gegenstände statt. Denn die Naturwissenschaften wie die Mathematik gehen überall auf Begründung und von unbezweifelbaren Wahrheiten aus, was bekanntlich in theologischen Dingen nicht der Fall ist. — —

XI.

Die elementare Geometrie.*

Der geometrische Unterricht muß den Schülern Freude machen, wo das nicht der Fall ist, wo er zu einem zwangsmäßigen Unterrichtsgegenstand herabsinkt, da lasse man ihn ganz fallen. Die schlechte Methode allein macht die Schüler zu Feinden der Geometrie.

Daß die Geometrie in einer Volksschule, welche auf den Namen einer guten, d. h. einer solchen, welche den Grund zu allgemeiner Menschenbildung legt, Anspruch macht, nicht fehlen dürfe, steht fest.** Aber eben so fest steht, daß ein wissenschaft-

* Nach den in diesem Aufsatze enthaltenen Ansichten ist die Schrift gearbeitet: A. Diesterweg's Elementar-Geometrie für Mittelschulen und höhere Mädchenschulen. Neu herausgegeben von Eduard Langenberg. Mit 90 in den Text gedruckten Holzschnitten. 5. vermehrte Auflage. 1877. M. Diesterweg, Verlagsbuchhandlung in Frankfurt a. M.

** Nothwendiger als die Geometrie ist in dem allgemeinen Volksschulunterricht die Zahlenlehre, wegen ihrer Anwendung auf die Verhältnisse des praktischen Lebens als Rechenkunst; bildender und anziehender wegen ihrer durchgängigen Anschaulichkeit und Bildlichkeit, sowie wegen ihrer Anwendung auf die Raumverhältnisse der Natur ist die Geometrie. — Die Zahlenlehre und die Geometrie sind wegen der Einfachheit der Elemente, aus welchen ihr Inhalt besteht und entsteht, die eigentlichen elementaren Fächer der Volksschule, man kann sagen, der allgemein-menschlichen Schule und Bildung. „Es gibt keine königliche Geometrie", sagte schon ein Alter; die Asiaten, Afrikaner und Amerikaner haben keine andere als die Europäer; die Eigenschaften des Dreiecks sind überall dieselben. Die Geometrie ist ein

liches System der Geometrie in die Volksschule nicht gehört, weil es darin nicht gedeiht. Dieselbe muß also elementarisch behandelt werden. Damit sagt man Zweierlei, erstens: es werden in den Volksschulunterricht nur solche Sätze aufgenommen, welche ein zarter Mensch von 10 bis 14 Jahren begreifen und anwenden kann, Letzteres in seinem Geist zu ferneren Vorstellungen, oder auch äußerlich im Leben; zweitens und hauptsächlich: der Schüler überzeugt sich von der Wahrheit der Sätze gemäß der Stufe seiner Kraft, d. h. auf dem Wege und durch das Mittel unmittelbarer (innerer und äußerer) Anschauung und durch leichte Schlüsse — anschaulich und begriffsmäßig, überall anschaulich, indem dann noch leichte Schlüsse hinzukommen, jedoch nicht überall; einmal da nicht, wo die Anschauung unmittelbar die Gewißheit gibt, dann da nicht, wo der Schüler zur Aufstellung des Beweises die Kraft nicht besitzt. Diese Behandlungsart der Sätze, welche nicht bloß die Selbstthätigkeit des Schülers im Allgemeinen, sondern ganz speciell seine Erfindungskraft zu wecken sich bemüht, ist die elementare. Der strenge Systematiker (Euclidianer) mag sie verwerfen, wir können sie nicht entbehren; sie ist die, durch die Natur des Objekts und die Berücksichtigung des Standpunktes des lernenden Schülers dictirte Methode. Wer sie ordentlich zu handhaben weiß, sagt dem Schüler nur hier und da, was ein Wort bedeutet (Worterklärungen), alles Andere läßt er ihn finden. Jeder Satz, nicht

---

cosmopolitischer, ja ein cosmischer Gegenstand, sie hat auch auf dem Jupiter ihre Bedeutung. Wo Raum ist, da sind auch die Eigenschaften des Raumes und räumlicher Dinge. Elementar ist sie auch aus dem Grunde, weil sie von der sinnlichen Anschauung aus die Geisteskräfte des jungen Menschen in der anregendsten Weise in Bewegung setzt. Der schwächste Knabe kann sich mit Stäbchen die Arten der Drei- und Vierecke zusammenlegen, ja man kann manche Elementarsätze der Geometrie in den „Kindergärten“ nicht bloß zur Anschauung bringen, sondern selbst finden lassen. Bei Fröbel legten die Kleinen die Wahrheit des Pythagoräischen Lehrsatzes (am gleichschenkligen Dreieck) mit Holztäfelchen vor das sinnliche Auge. Aus diesen und anderen Gründen gehört die Geometrie auf den Grundlehrplan jeder elementaren Bildungsanstalt in dem ganzen Universum. Zu den nationalen Bildungsmitteln gehört sie nicht, sondern zu den Mitteln allgemeiner Geistesbildung vernünftiger Wesen.

bloß die „Aufgabe", ist eine Aufgabe, eine Frage an den Schüler. Derselbe sucht und findet. Wo das nicht der Fall ist, da streiche man nur sofort die Geometrie von dem Lectionsplane! Wer sie wie einen gegebenen und zu gebenden Stoff behandelt, mißbraucht sie und leistet nichts. Trotzdem aber habe ich in vorliegendem Büchlein die Sätze in lehrender Form dargestellt — der Kürze wegen. Vorausgesetzt wird, daß der Lehrer die Sätze ganz selbstständig behandle, je nach dem Bedürfniß seiner Schüler. Die Hauptsache, besonders zu Anfang, ist, das Anschauungsvermögen des Schülers in Thätigkeit zu setzen, so daß er die Wahrheit unmittelbar ergreift. Der Elementarschüler steht im Ganzen auf dem Standpunkt des anschaulichen, unmittelbaren Erkennens und bleibt, wenn er nicht zu wissenschaftlicher Bildung aufsteigt, im Ganzen sein Leben lang darauf stehen. Des Volkes Auffassungsweise ist die unmittelbare, nicht die vermittelte, syllogistische. Was der Schüler durch direkte Anschauung erkennt, hat für ihn das Gepräge der Gewißheit, die jeden Zweifel ausschließt. Die in solcher Weise als gewiß und einleuchtend aufgefaßte Wahrheit hinterher noch beweisen zu sollen, muß dem Schüler höchst sonderbar und unnatürlich vorkommen. Trotzdem aber wird ein verständiger Schüler Gründe anführen können, wenn sie auch nicht in der Form strengster Ableitung auftreten. Deßhalb aber darf nicht auf Schluß und Begründung verzichtet werden. Die Geometrie ist etwas Anderes als Naturgeschichte. Ihre bildende Kraft liegt nicht in äußerem Wissen, sondern in (innerem) Erkennen. Der Weg zu demselben geht durch die Sinne in den Kopf und vom Kopf in die Hand. Der Schüler der Geometrie soll Wahrheiten erkennen und — sie anwenden. Diesen Grundsätzen gemäß ist der Stoff „elementar" behandelt; ihnen gemäß mußte auf Manches, was die wissenschaftliche Behandlung fordert, z. B. auf den originellen Beweis „durch die Unmöglichkeit des Gegentheils" (auf die apagogische Beweisart) verzichtet werden. Auf solche Kunstwege geräth der simple Menschenverstand nicht. Auch eignet sich die scharfsinnige Methode der altgriechischen Geometer, die geometrische Analysis, bei deren Anwendung auf Aufgaben man sich dieselben gelöst vorstellt, um

die Lösung zu finden, nur in einzelnen Fällen und für gute Köpfe zum Gebrauche in dem Anfangsunterricht.

Glaube aber ja nur kein Lehrer, daß er, ich möchte sagen, zu freiem Unterricht in der Geometrie befähigt sei, der sämmtliche Lehrsätze beweisen kann; nein, darum noch lange nicht. Er ist dadurch kaum zum ersten Unterricht befähigt; er wird ihn, wenn er nicht mehr vermag, gebunden geben, sich nicht frei bewegen, darum auch die Schüler nicht frei machen. Will er dieses können, so muß er über jeden Satz frei speculiren, ihn drehen und wenden, andere Darstellungen und Ausführungen und Auflösungen versuchen und sich bemühen, neue Sätze für sich hinzuzuthun, namentlich die Umkehrungen der Lehrsätze — wo und wie — aufzustellen, kurz sich selbst durch allseitige Behandlung des Stoffes zum Herrn desselben zu machen. Nur dadurch wird er auch dem einzelnen Schüler bei dessen freiem Suchen die erforderlichen Winke zu geben im Stande sein, sich vor dessen freiem Suchen und Finden nicht fürchten, sondern sich desselben freuen, weil er nicht zu besorgen hat, durch dessen Suchen und etwaige Fragen in Verlegenheit gesetzt zu werden. Das ist wahrer, geistschaffender Unterricht, durch welchen nicht bloß der Schüler, sondern auch der Lehrer zulernt. Dem echten, gebornen Lehrer kommen die besten Gedanken während des Unterrichts. Wie weit ist ein solcher entfernt von der Einbildung, alles Nöthige bereits zu wissen, wie gleichfalls von der Furcht, sich Blößen zu geben! Freudig gewahrt und bekennt er es, wenn sein Schüler eine Auflösung findet, die er bis dahin nicht kannte! — Eine geistbildende geometrische Lection ist ein Akt geistiger Befreiung — die vom Lehrer durch Frage, Aufgabe, Anregung, Winkegebung, Einwürfe u. s. w. eingeleitet wird. Wer selbst nicht suchen kann — was man aber durch Suchen, freilich nur durch Suchen lernt, und „wer suchet, der findet“ — wird auch schwerlich Andere dazu ermuntern. Es bleibt dann beim Vortragen, Dociren — Lernen, Nachmachen u. s. w., was zwar nicht überall zu verwerfen, aber doch noch lange das nicht ist, was hier geleistet werden kann und soll. Das Schrecklichste von Allem ist das „Beibringen“. Die „elementare Geometrie“ gibt Anstöße, zeigt einen Weg, den sie selbst geht; durch Selbstschau, Selbstversuchen, kurz Selbst-

thätigkeit, findet man neue Wege. Ohne sie geht es nicht. Aber wenn es so geht, so ist jede geometrische Lection eine Stunde geistiger Entwickelung und für die Schüler eine wahre Freude. Denn dem Schüler wird nichts ihn Belastendes, kein Gedächtnißwerk, kein mühsames Herbeischaffen des Materials, kein sogenanntes Lernen und Behalten zugemuthet; nur freie Thätigkeit. Wer an „Beibringen" (an dieses ominöse Wort und seinen, jedem wahren Didaktiker verhaßten Begriff) denkt, bleibe davon! — Ich kenne keinen heitereren Unterrichtsgegenstand und — für den Geübteren — keinen leichteren für jede Art von Schülern. Man kann den Stoff auch dem stumpfesten Kopf zugänglich machen wenn auch bei ihm der Fortschritt meist „aus der Hand in den Kopf geschieht". —

„Grabt nur darnach!" sprach der sterbende Landmann zu seinen Söhnen, indem er ihnen als Preis ihrer Arbeit die Aussicht auf das Finden eines großen Schatzes im Weinberge eröffnete. Grabt nur darnach! heißt es auch hier. Der zu bearbeitende Acker ist der jugendliche Geist — die Werkzeuge sind Aufmerksamkeit und Nachdenken — die zu erarbeitenden Schätze sind Einsichten, Kenntnisse und Erkenntnisse und geistige Erstarkung. Grabt nur darnach! geschenkt werden diese Schätze keinem, erben kann man sie auch nicht, und wer es an sich empfunden hat, wie wohlthätig nach ermüdenden oder gelangweilten Stunden in fader Geselligkeit eine ernste Geistesarbeit selbst auf den erstarkten Mann, nicht bloß auf den denkenden Geist, sondern auch auf Gemüth, Zufriedenheit und Heiterkeit wirkt, der kann es ermessen, welche Bildkraft und, wenn es sein muß, Heilkraft auf das jugendliche Gemüth eine ihm angemessene ernstfreudige Arbeit wirken muß.

Ich gehe nun zu specielleren Bemerkungen über.

1. Da jeder Satz als Aufgabe hingestellt wird, so läßt man die Schüler mit Schiefertafel und Griffel oder Papier und Bleifeder in der Hand, die Lösung derselben still für sich suchen, es sei denn, daß die Aufgabe durch eine einfache, kurze Antwort gelöst wird. Wer die Lösung gefunden zu haben meint, streckt geräuschlos den Zeigefinger der linken Hand bescheiden in die Höhe — der Lehrer begibt sich zu ihm und läßt sich das (vermeintlich) Gefundene

geräuschlos (flüsternd) andeuten u. s. w. Je verschiedener die Antworten und Lösungen sind, desto besser; sie werden darauf an der Schultafel mit der ganzen Klasse vorgenommen. Durch nichts empfindet der Schüler eine solche Freude am Lernen als durch das Gelingen einer selbstthätigen Anstrengung, hier durch glückliche Lösung einer Aufgabe. Wer diese Freude einmal empfunden hat, den braucht man gewiß nicht mehr zur Aufmerksamkeit rc. zu ermuntern. Wem sie im ganzen Schulleben nicht wurde, ist für reines Wohlgefallen an der Wahrheit und für selbstständiges Suchen derselben nicht gewonnen worden. Die in solcher Manier schlecht geführten Schüler meinen dann, daß sie nichts wissen und finden könnten, was sie „nicht gehabt haben". Gut geführte Schüler (in der Geometrie) dagegen wollen nicht, daß der Lehrer ihnen die Wahrheit sage, sie selbst *wollen* sie suchen. Bringt es der Lehrer dahin nicht, so sage er sich nur offen, daß er es nicht weit gebracht habe. Der gute Kopf sträubt sich *die* Wahrheit, die er selbst finden kann, zu *empfangen*.*

2. Die Schüler müssen zwar die herkömmliche Bezeichnung der Linien, Winkel und Figuren durch Buchstaben kennen lernen; aber an der Schultafel, an der man mit einem Stäbchen auf alles

---

* Obige Wahrheit und die Wahrnehmung des darin steckenden *Kennzeichens* des guten und des schlechten geometrischen Unterrichts (ein Product der Pestalozzi'schen Schule) kommt, wenn es mit der Lehrerbildung so fortgeht, wie seit 1840 etwa, der Lehrerwelt wieder abhanden. Schon existiren Tausende, welchen der Gedanke, daß die Schüler Wahrheiten finden könnten und sollten, niemals in den Sinn gekommen ist; ja es fehlt nicht an Solchen, die darüber spotten, indem sie darin „pädagogische Verstiegenheit" zu wittern meinen. Hat man sie doch sagen hören: welche Ueberspanntheit der „Elementargeister", daß die Jungen, die eben selbst erst producirt worden sind, schon produciren sollen! Mögen sie! Sie werden den Lehrer, der die Wirkungen des die Selbstthätigkeit des Schülers erweckenden Verfahrens erfahren hat, nicht von dem richtigen Wege abbringen, welcher, wie schon angedeutet, der „heuristische" und, wenn die Schüler die Eigenschaften der Raumgrößen aus ihrer Entstehung ableiten, der „genetisch-heuristische" ist und bleiben muß. Nicht das subjective Belieben, nicht die Willkür, nicht das Herkommen, nicht der traditionelle Schlendrian bestimmt die Methode, sondern die subjectiv-objective Gesetzmäßigkeit.

Einzelne hinzeigen kann, lassen sie sich vielfach entbehren. Die Darstellung geht dann rascher von Statten, die Figuren erscheinen reiner, die Anschauung ungetrübter. Nur halte man bei Vergleichungen (z. B. zweier Dreiecke) auf symmetrische Nachweisung! Es ist nicht überall gleichgültig, ob man eine gerade Linie a b oder b a nennt.

3. Die Schule muß die zur praktischen Uebung erforderlichen Versinnlichungsmittel und Instrumente besitzen: einen Meterstab, getheilt in 100 Centimeter, — ein hölzernes rechtwinkliges △ — einen großen Zirkel mit einem Fuß zum Einschieben der Kreide — ein Quadrat von Holz oder Pappe, welches einen □ Decimeter darstellt — Würfel, Prismen, Walze, Kegel, Kugel — einen Würfel von 1, 2, 3, 4, 5 Centimetern Kantenlänge.

4. Der Schüler besitze ein Lineal mit der Angabe eines Meters oder Decimeters, getheilt in Centimeter, ein kleines rechtwinkliges △ von Holz, einen Transporteur, den er sich aus Pappe selbst anfertigen kann, wo möglich auch ein Reißzeug u. s. w.

5. Für den Lehrer bemerke ich noch, daß die Beweise im Buche kurz angegeben sind, daß also die (leicht erkennbaren) Zwischensätze hinzuzufügen sind, weil alle Gründe, die gedacht werden, weil sie gedacht werden müssen, auch ausgesprochen werden sollen. Das Denken bedingt das Sprechen, das Sprechen illustrirt das Denken. Die hier und da beigefügte Darstellung in der herkömmlichen mathematischen Zeichensprache (z. B. $r^2 \pi$ 2c.) braucht der Lehrer nicht mitzutheilen. Wenn es aber geschieht, so muß der Begriff vorhergegangen und deutlich erkannt sein. Dann hat das Verständniß der mathematischen Zeichensprache keine Schwierigkeit. Sind die Schüler mit Decimalbrüchen nicht bekannt gemacht, was aber ein Mangel ist, so werden sie vermieden; man gebraucht dann in der Kreislehre das ausreichende Verhältniß 7 : 22.

6. Endlich versteht es sich von selbst, daß man die geometrischen Lectionen* überall wesentlich zur Entwickelung der formalen

* Die Geometrie ist in doppelter Hinsicht ein formaler Unterrichtsgegenstand, einmal in methodischer wegen der formal bildenden Kraft, dann in objectiver Beziehung, weil sie es mit Formen zu thun hat. Ihr Inhalt besteht in Raumformen und deren Eigenschaften und Beziehungen.

Kraft (im Denken und Thun) benutzt; daß man zwar mit Definitionen nicht beginnt, aber es doch zu klarer und bestimmter mündlichen Darstellung der Begriffe bringt.* Man wird dem Schüler nicht zum Voraus sagen, was Beweisen und Auflösen heißt, was unter Voraussetzung oder Bedingung zu verstehen ist; aber nachdem er Lehrsätze bewiesen, Aufgaben aufgelöst, Bedingungen und Folgerungen unterschieden hat, wird er selbst finden, was diese Begriffe bedeuten und er wird darüber Rechenschaft geben können. Auch die elementarste Behandlung der Geometrie muß mathematisches Erkennen und Wissen bleiben, in Betreff dessen nur der Praktikant, der Nützlichkeitskrämer, der Utilitarier, der von freier Geistesbildung keine Vorstellung hat, fragt, was es nütze. Das heitere, freie Geistesspiel darf mit Nichten aus irgend einer Schule verbannt werden. Schiller's tiefsinniges Wort: „der Mensch ist nur dann wahrhaft Mensch, wenn er spielt", darf hier angezogen werden.

7. Was den Inhalt der „elementaren Geometrie" betrifft, so muß ich sagen, daß ich denselben für Elementarschulen für ausreichend und darin gleichzeitig für verarbeitbar halte. Alle die

* Daß die Bildung der formalen Kraft die Bildung des Charakters, oder was man im engeren Sinn des Wortes „Erziehung" nennt, nicht ausschließt, weiß der Pädagog. Beide Zweckbeziehungen und Bestrebungen liegen nicht neben und außer, sondern in einander. Wahrer Unterricht ist geistige Disciplin. Der wahre Unterricht weckt die Denkkraft, der höchste — die Erfindungskraft. Der wahre Unterricht schafft productive Kräfte, macht den Menschen nicht bloß zu einem thätigen, sondern in höherer Potenz zu einem schaffenden Wesen — die Elementarschule hat vorzugsweise diese Bestimmung — sie regt die Kräfte an und stärkt sie zur Anwendung im Leben; darin liegt ihr Werth und ihre hohe Bedeutung; sie als eine Lernanstalt im gewöhnlichen Sinne des Wortes auffassen, ist eine ganz gemeine Ansicht. Die heuristische Methode ist daher das Muster der geistentwickelnden, geistbildenden Unterrichtsweise. — Manche kleine Aufgabe ist nur aufgestellt, um die Schüler zum selbstthätigen Suchen zu veranlassen. Schlecht geführte Schüler (es kann nicht zu oft gesagt werden) zweifeln an der Möglichkeit, daß sie etwas finden könnten. Durch selbstgemachte Erfahrungen gewinnen sie wieder an Zutrauen zu sich selbst, um welches der docirende, mit Lernstoff sie überschüttende und jede freie Geistesthätigkeit unterdrückende Unterricht sie gebracht hat. —

Sätze, welche ihre Anwendung und Verwendung erst auf höheren Stufen finden, mehr ein theoretisches als ein praktisches Interesse haben, sind weggelassen. Die Schwierigkeit der Begründung mancher (ausgelassenen) Sätze war auch eine nicht zu umgehende Rücksicht. In der Regel vereinigten sich diese beiden Momente, um die Weglassung zu entscheiden. Die praktischen Lehrer, welche das Object und zugleich den Grad der Fähigkeit der Subjecte kennen, welche das Object ergreifen und geistig verarbeiten sollen, mögen nun zusehen, ob ihnen Auswahl und Behandlungsweise zusagt. Aber ich muß noch, wenn ich den Text des Büchleins ansehe und bedenke, was Alles der Lehrer zu thun hat, um den Inhalt in den Köpfen der Schüler fruchtbar zu machen (nach Goethe ist nur das wahr, was fruchtbar ist), ich muß dann sagen, daß ein solches Büchlein dem Lehrer — man kann sagen — Alles überlassen muß. Der Schriftsteller, der das weiß, fühlt es tief, wie wenig die schwarzen Buchstaben auf dem Papier den Geist, die Gewandtheit, die Methode des echten Lehrers und Bildners auch nur anzudeuten vermögen. Doch was er thun kann, darf nicht unterlassen werden.

8. Darum soll hier — ich hoffe für die Meisten zum Ueberfluß — an einem Beispiele gezeigt werden, wie nach meinem Ermessen in dem geometrischen Unterricht zu verfahren ist. Ich rede zu Anfängern, welche daher einigen Wiederholungen nicht aus.

Zuoberst wird der Grundsatz festgehalten: es wird nicht vordocirt, — es findet kein Lernen (Lernen = Annehmen, Einprägen und Nachmachen) statt, es wird gesucht und — gefunden. Jenes gilt vom Lehrer, dieses vom Schüler. Es versteht sich, daß der Lehrer auch Schüler war und — bleibt. Wer das Suchen und Finden nicht selbst geübt hat und in dieser Uebung nicht fortfährt, wird auch Andere das Suchen und Finden (das freie Denken und Thun) nicht lehren; er verfällt dann dem herkömmlichen Mechanismus und Schlendrianismus — er docirt wie das Buch, das ihn deßhalb vollständig ersetzen könnte, die Schüler ahmen nach und entschuldigen, wenn sie nach Etwas, das ihnen noch unbekannt ist, gefragt werden, ihr Nichtwissen mit dem, den schlechten Unterricht, den sie genossen haben, offenbarenden Worte:

„das haben wir nicht gehabt". Als wenn man nur das wissen könnte, was man „gehabt hat!" Hatte Pythagoras seinen Lehrsatz auch in der Jugend „gehabt?" Jene Meinung muß man bei den Schülern gar nicht aufkommen lassen; wenn man sie bei ihnen vorfindet, so rottet man sie dadurch aus, daß man sie zum Suchen und Finden anregt, gemeinschaftlich mit ihnen sucht — in Pestalozzi'scher Manier!

Aus dem genannten Grundsatze folgt die Regel: jeder Satz wird als Aufgabe behandelt. Der Lehrer stellt die Aufgaben: Untersuchet, wie sich die Bogen, auf welchen Peripheriewinkel von verschiedener Größe (rechte, spitze, stumpfe) stehen, zu einander verhalten! Construiret in den Kreis ein gleichseitiges △! In dieser Weise.

Ausgeführtes Beispiel: Löset die Aufgabe, eine gerade Linie von bestimmter (gegebener) Länge in eine beliebige Anzahl (in 3, 5 u. s. w.) gleiche Theile zu theilen!

Wird diese Aufgabe an richtiger Stelle gegeben, was eine Hauptrücksicht ist, so sind die Aufgaben: eine g. L. und einen Winkel in 2 gleiche Theile zu theilen, vorhergegangen. Die Schüler können demnach bereits gerade Linien und Winkel in 2 und durch wiederholte Halbirungen in 4, 8, 16 gleiche Theile theilen, und zwar nicht bloß mechanisch, durch Probiren, sondern auch geometrisch durch Construction, welche keine anderen Instrumente zuläßt als Zirkel und Lineal.

Die Schüler suchen, jeder für sich.

Da sie wissen, daß die Grundlinie eines gleichschenkligen △ halbirt wird, wenn man den ihr gegenüber liegenden Winkel halbirt, so geräth vielleicht der eine oder der andere Schüler auf die Meinung, daß durch die Theilung dieses Winkels in 3, 5, 7 gleiche Theile auch die Grundlinie (die gegebene Linie) in 3, 5, 7 gleiche Theile getheilt werde. Man läßt die Schüler gewähren; sie werden aber diese Meinung bald als irrig erkennen (gleichviel, ob durch Anschauung oder durch Anwendung bekannter Sätze), und wenn dieses nicht der Fall sein sollte, so kommen sie von ihrem Irrthum zurück durch die (innere) Mahnung, daß sie nicht wissen, wie man

einen Winkel in 3, 5, 7 gleiche Theile theilt. Diese Aufgabe müßte also, wie sie einsehen, vorher gelöst sein. (Dazu ermuntert sie der Lehrer nicht, weil er weiß, daß die Schüler diese Aufgabe nicht zu lösen vermögen. Gut aber ist es, daß die Schüler auf dieselbe gestoßen sind, weil sie einen Blick in die Weite gewährt.)

Gesetzt nun, die Schüler machen vergebliche Versuche, die Aufgabe zu lösen, das Suchen führt zu keinem Finden — wie dann? —

Dann läßt der Lehrer die Schüler sich nicht bis zur Ermüdung oder Erschöpfung abquälen (das „Brüten" und „Dämmern" schwächt), sondern dann gibt er entweder der ganzen Klasse oder diesem oder jenem Schüler (die individuelle Behandlung thut oft in Betreff der Erweckung innerer Lernlust, freier Thätigkeit u. s. w. Wunder, und fesselt den Schüler mit geistigem Bande an den Lehrer, den „Gehülfen seiner Freude") — ich sage, dann richtet der Lehrer katechisirende Fragen an die Schüler oder ertheilt ihnen Fingerzeige. In vorliegendem Falle: Leget einmal an die gegebene Linie in dem einen ihrer Endpunkte, unter beliebigem Winkel, eine g. L. von unbestimmter Länge! — Führt das die Schüler noch nicht auf die rechte Spur und zum Ziele, so läßt der Lehrer auf letztere von dem Winkelpunkte aus gleiche Längenstücke, 3, 5, 7, auftragen — wenn die Schüler diese mit dem Zirkel aufgetragenen gleichen Theile mit den in der gegebenen Linie gesuchten gleichen Theilen zusammenhalten und dann noch nicht auf die gesuchte Construction kommen, so lernt der Lehrer daraus, daß er sie überhaupt schlecht geführt hat.

Also: sie werden den Endpunkt der zweiten L. mit dem Endpunkte der ersten durch eine g. L. verbinden und mit ihr durch die Theilpunkte jener Linie Parallelen ziehen — die Aufgabe ist gelöst — fertig.

Ein zweites Beispiel. Gesetzt, der Lehrer habe den Schülern die Aufgabe gestellt, mit 3 der Länge nach gegebenen geraden Linien a, b, c, ein Dreieck zu construiren. Finden sie nicht gleich die leichte Lösung, so macht er sie durch Fragen darauf aufmerksam, daß durch die Endpunkte der g. L. a schon 2 Eckpunkte des Dreiecks feststehen und es nur darauf ankommt, den dritten Eckpunkt zu finden. Dieser liegt von dem einen Eckpunkt um die Länge b,

von dem andern um die Länge c entfernt. Der gesuchte Punkt muß daher auf zwei Kreislinien liegen, welche mit den Radien b und c aus den Endpunkten der Linie a beschrieben werden, folglich in dem Punkte (oder in einem der 2 Punkte), in welchem sich die Kreislinien schneiden.

Wie nun, wenn die Schüler eine Aufgabe gelöst haben?

Nun stellen die Schüler den Vorgang in doctrinärer, strenger Form zusammen, erstens: Aufgabe; zweitens: Construction (die Lösung); drittens: die Gründe für die Richtigkeit (der Beweis). Alles mit genauer Unterscheidung dieser drei Stücke und mit scharfen Accenten. (Der Beweis für die Lösung der ersten Aufgabe ergibt sich durch die Congruenz der △△, welche entstehen, wenn man durch die Theilpunkte der gegebenen Linie mit der Constructionslinie Parallelen zieht.) —

Das ist (meine ich) Anleitung zum Selbstdenken, zu geistiger Selbstthätigkeit überhaupt, ist Entwickelung der Sprachkraft, ist Geistesdisciplin und Stärkung des Charakters zugleich — ist heuristische, dem Entwickelungsgesetze der menschlichen Natur entsprechende Methode — der Preis der Lehrerthätigkeit in den Elementen der exacten Wissenschaften, von der (Gott sei es geklagt — Pestalozzi's Entdeckungen sind bereits ein halbes Jahrhundert alt) bis dato Tausende von deutschen (besonders akademisch gebildeten) Lehrern zum unermeßlichen Schaden ihrer Schüler keine Ahnung haben.

9. Der nachfolgende Inhalt wird den Schülern hier und da gelegentlich, aber wiederholt deutlich gemacht, nachdem sie die in demselben vorkommenden Sätze öfter angewandt haben. Der gewöhnliche gesunde Menschenverstand kennt sie, urtheilt ihnen gemäß, wenn ihm auch das klare Bewußtsein über sie abgeht. Zur bewußten Bildung ist dasselbe aber erforderlich. Der gründliche Unterricht klärt über das, was man richtig vollzogen hat, auf. Man fängt mit den nachfolgenden Grundsätzen (Axiomen) und Erklärungen (Definitionen) nicht an — denn es sind allgemeine Sätze — sondern man schließt mit ihnen oder (besser) schiebt sie an passenden Orten ein.

1) Jedes Ding ist sich selbst gleich; Winkel a = Winkel a, Linie a b = Linie a b.

2) Das Ganze ist größer, als jeder Theil des Ganzen, und alle Theile zusammen sind dem Ganzen gleich.

3) Wenn 2 Dinge ein und demselben Dritten gleich sind, so sind sie einander gleich. Wenn Winkel a = Winkel c, Winkel b, auch = Winkel c, so ist Winkel a = Winkel b. — Erstes Ding (oder erste Größe) a, zweites Ding b, drittes Ding c.

Wenn $a + b = 2 R$, $c + d = 2 R$: so ist $a + b = c + d$. Erste Größe $a + b$, zweite Größe $c + d$, dritte Größe $2 R$.

Die dritte Größe kann, wie die beiden andern, eine zusammengesetzte (mehrfache) Größe sein.

4) Von gleichen Größen kann man eine statt der andern setzen.

5) Gleiches zu Gleichem gibt Gleiches (gleiche Summen). $2 \times 3 = 6$; folglich $2 \times 3 + 4 = 6 + 4$. Die Summen gleicher Dinge sind gleich.

6) Gleiches von Gleichem bleibt Gleiches (gleiche Reste oder Differenzen). $12 = 10 + 2$; folglich $12 - 8 = 10 + 2 - 8$. Die Unterschiede gleicher Dinge sind gleich.

7) Gleiches mit Gleichem multiplicirt gibt Gleiches (gleiche Produkte). Wenn $a = b$, $c = d$: so ist $a . c = b . d$. Gleiche Factoren geben gleiche Produkte.

8) Gleiches durch Gleiches dividirt gibt Gleiches (gleiche Quotienten). Wenn $x = q$, $y = z$: so ist $\frac{x}{y} = \frac{q}{z}$. Gleiche Dividenden und Divisoren geben gleiche Quotienten.

9) Die Sätze 5 bis 8 enthalten den allgemeinen Satz: gleiche Operationen mit gleichen Größen vollzogen, liefern gleiche Resultate. (Auf das geistige Leben und die Natur angewandt, besagt er: sehen wir dort und hier dieselben Kräfte walten, so erwarten wir dieselben Resultate, sehen sie voraus. Gleiche Ursachen — gleiche Wirkungen, Causalgesetz. Alles erfolgt nach Gesetzen).

10) Gleiches zu Ungleichem oder Ungleiches zu Gleichem hinzugethan, und: Gleiches von Ungleichem oder Ungleiches von Gleichem weggenommen, gibt Ungleiches. Wo das Größere oder Kleinere

herauskommt, ist leicht zu ermitteln. Deßgleichen mit der Multiplication und Division 2c.!

11) Wenn von 3 Größen die erste größer ist als die zweite und die zweite größer ist als die dritte, so ist auch die erste (um so mehr) größer als die dritte. Was größer ist als das Größere, ist auch größer als das Kleinere. Wenn $a > b$, $b > c$, so ist $a > c$.

12) Wenn zwei Linien, Flächen oder Räume (in der Wirklichkeit oder in Gedanken) so gelegt werden können, daß sie mit allen ihren Theilen zusammenfallen, sich decken, so sind sie gleich.

13) Diese Sätze sind Grundsätze (ewige Wahrheiten), von welchen keine Ausnahme existirt, weil eine solche nicht denkbar ist, so wenig denkbar wie eine Wirkung ohne Ursache, eine Ursache ohne ihre Wirkung (das Causalgesetz). Ueberall auf der Erde ist $2 . 2 = 4$, nirgends $= 5$, und die gerade Linie ist auch auf dem Jupiter der kürzeste Weg zwischen zwei Punkten.

14) Ein Grundsatz (Axiom) ist ein Satz, der so einfach ist, daß man ihn sofort versteht und als richtig anerkennt, so daß er nicht eines Beweises, nur einer Erläuterung (Exemplificirung) bedürftig ist. Das Gegentheil eines Axioms ist undenkbar, d. h. es ist undenkbar, daß ein Axiom falsch sei. Ueberhaupt, wenn das directe Gegentheil eines Satzes undenkbar ist, so ist der Satz wahr. (Auf diesem Satze ruht die Gewißheit des sogen. apagogischen Beweises, des Beweises durch die Unmöglichkeit des Gegentheils. Er gewährt nur eine indirecte Erkenntniß.)

15) Ein Lehrsatz (Theorem) ist ein Satz, der eines Beweises fähig ist, der bewiesen werden kann. Z. B.: die Summe aller Winkel eines $\triangle = 2$ R.

16) Einen Satz beweisen heißt: seine Wahrheit von andern Wahrheiten ableiten (deduciren), ihn vermittelst anderer Sätze, die man bereits als richtig anerkannt hat, als wahr darthun; zeigen, daß er wahr sein muß, weil andere wahr sind u. s. w. (Man beweist nur das Beweisbare, nicht das Unbeweisbare.)

17) Jeder Lehrsatz wird unter gewissen Voraussetzungen oder Bedingungen aufgestellt (keine Behauptung schwebt in dem leeren Raume oder in der blauen Luft). Z. B.: der pythagoräische Lehrsatz enthält die Voraussetzung, daß das $\triangle$, von dem er be-

hauptet wird, ein rechtwinkliges △ sei. Um die Voraussetzung oder Bedingung richtig zu erkennen, thut man wohl, den Lehrsatz mit Wenn einzuleiten (hypothetisch auszudrücken): Wenn dieses ein rechtwinkliges △ ist, so u. s. w. Wenn diese 2 △△ alle Seitenpaare gleich haben, so u. s. w.

18) Einen Satz umkehren, heißt: die Bedingung zur Folgerung, die Folgerung zur Bedingung machen. Satz: Wenn a ist, so ist b; Umkehrung: Wenn b ist, so ist a. Wenn 2 g. L. ♯ sind, so sind die inneren Wechselwinkel einander gleich. Umgekehrt: Wenn die inneren Wechselwinkel gleich sind, so sind die Linien ♯.

In der Regel sind, wenn die directen Sätze wahr sind, auch die umgekehrten wahr. Daß das aber nicht ganz allgemein gilt, zeigt das Beispiel: Wenn es regnet, so wird es naß; wenn es naß wird, so regnet es.*

19) Eine Aufgabe (ein Problem) ist ein Satz, welcher verlangt, daß etwas gethan, eine Operation vollzogen werde. Die Angabe dessen, wie das verlangte gethan, wie die Operation vollzogen wird, heißt die Auflösung. (Man löst nur das Lösbare, nicht das Unlösbare, das sich Widersprechende).

Die Aufgaben sind entweder allgemein, z. B.: ein gleichseitiges △ zu beschreiben, oder es wird verlangt, daß an oder mit bestimmten Dingen (Stücken) eine Aufgabe vollzogen werden soll, z. B.: über einer g. L. von bestimmter Länge ein gleichseitiges △ zu beschreiben. Von diesen bestimmten Stücken sagt man: sie seien gegeben (gegebene Stücke).

* Das Weitere zeigt die Logik, deren Studium keinem Lehrer erlassen werden kann. Im Seminar kann man ihre wichtigsten Lehren an den Unterricht in der Mathematik und in der Muttersprache anknüpfen. Man probire, welche Schlüsse von Examinanden aus folgendem Obersatze in Verbindung mit jedem der 4 Untersätze gezogen werden:

Obersatz: Wenn A ist, so ist B.

1. A ist, folglich — —
2. A ist nicht, — —
3. B ist, — —
4. B ist nicht, — —

und ob sie jeden Schluß durch Beispiele zu illustriren verstehen. —

20) Diese Stücke kann man nicht immer ganz willkürlich wählen, sondern diese Wahl ist oft in bestimmte Grenzen eingeschlossen, wenn die Lösung der Aufgabe möglich sein soll. Wenn z. B. mit 3 gegebenen geraden Linien ein △ beschrieben werden soll, so müssen je 2 zusammen größer sein als die dritte. Wäre dieses nicht, so wäre die Aufgabe oder vielmehr die Auflösung unmöglich. Die Angabe der Grenze, innerhalb welcher die Aufgabe sich halten muß, heißt die *Grenzbestimmung* (Determination).

21) Wie ein Lehrsatz oft auf mehrfache Weise bewiesen, so kann oft eine Aufgabe in mehrfacher Weise aufgelöset werden. Dadurch wird die Aufgabe nicht unbestimmt, wohl aber dadurch, daß mehrere, verschiedene Größen der Aufgabe Genüge leisten. Z. B.: welche 2 ganze, positive Zahlen geben zusammen 12? 11 + 1, 10 + 2 u. s. w. Welche Größen haben im rechtwinkligen △ die beiden spitzen Winkel? Der ersten Frage genügen 6 richtige Antworten; der zweiten unzählig (unendlich) viele.

22) Eine *Erklärung* (Definition) ist ein Satz, welcher angibt, was ein Ding ist, worin seine Wesenheit besteht. Sie enthält darum die Eigenschaften oder Merkmale, welche das Ding zu dem machen, was es ist, seine *wesentlichen* Merkmale, von welchen die übrigen abgeleitet werden können. Z. B.: ein geradliniges △ ist eine ebene Figur, deren Grenze drei g. L. bilden. Ein solches △ enthält eine Menge von Merkmalen oder Eigenschaften, die in den in seiner Definition angegebenen stecken, aus denselben abgeleitet werden können, die aber deßwegen nicht zu Anfang mitgedacht werden. Sind diese entwickelt, so denkt man sie mit oder kann sie mitdenken; vorher aber nicht. (Man erklärt nur das Erklärbare, nicht das Unerklärbare.) Die richtige Definition eines Begriffs muß enthalten: den ihm übergeordneten, allgemeineren Begriff und die Merkmale, welche ihn von den nebengeordneten unterscheiden. Z. B.:

Figur

dreiseitig	vierseitig	vielseitig
Dreieck	Viereck	Vieleck

Der dem Drei-, Vier- und Vieleck gemeinschaftlich übergeordnete (höhere, allgemeinere) Begriff ist „Figur". Drei-, Vier- und Vieleck sind demselben in gleichem Grade unter-, folglich nebengeordnet. Sollen dieselben nun definirt werden, so wird ihnen der gemeinschaftliche übergeordnete Begriff beigelegt und das Merkmal beigefügt, welches sie von einander unterscheidet. Das Viereck ist eine Figur, deren Grenze 4 Linien bilden u. s. w.; das Vieleck ist eine Figur, deren Grenze mehr als 4 Linien bilden.

10. Das Suchen der Beziehungen, in welchen die gesuchten Stücke der Aufgaben und die Behauptungen der Lehrsätze mit bereits bekannten Sätzen stehen, an die sie geknüpft und von ihnen aus durch die gefundenen Mittelglieder gelöst und bewiesen werden können, ist eine allgemeine Regel, die ganz richtig ist, die aber nicht weiter detaillirt werden kann, darum also die subjective Erfindungskraft des Schülers herausfordert. Diese kann geübt werden und wird durch die beschriebene Methode geübt; aber sie kann nicht auf specielle, in allen einzelnen Fällen sicher führende Regeln zurückgeführt werden. Wie es keine Regel dafür gibt, wie man etwas Verstecktes suchen solle, so gibt es auch keine Regel, die dem Menschen vorschriebe, an das zu denken, was er braucht. Das ist und bleibt ewig eine Sache des Genie's. Wer keine Spur davon besitzt, wird in Ewigkeit wissenschaftlich nichts erfinden, daher auch selbstständig keine neuen Auflösungsweisen, keine neuen Beweise finden. Aber auch das Genie muß geweckt werden — durch Uebung. Der richtig behandelte mathematische, insonderheit der geometrische Unterricht gewährt vor allen anderen Unterrichtszweigen eine Prüfung der Köpfe. — Keinem Kenner der Geometrie wird es entgehen, daß sie an sich mehr die ruhigen, theoretischen als die unruhigen, praktischen Köpfe anzieht. Es kommt freilich Alles auf die Art der Behandlung des Stoffes an, und die geometrischen Sätze finden auch eine praktische Anwendung. Aber an und für sich bilden dieselben eine Theorie. In der Geschichte, selbst in der Geographie, noch mehr in den Naturwissenschaften, namentlich der Physik, ist fast überall die Rede von dem, was geschieht, was praktisch bewirkt wird; in der Geometrie geschieht nichts, es ist überall vom Sein die Rede. Alles in ihr ist gleichzeitig,

Eins ist so wahr wie das Andere, kein Streit, kein Einander-entgegenwirken, kein Spiel der Kräfte —, reines Sein, aber Eins durch das Andere und mit dem Andern. Der Reiz der Geometrie liegt in diesem Erkennen des Einen durch das Andere, in der Ableitung des Einen vom Andern, in dem logischen Proceß. Darum hat die Geometrie den vorzüglichsten Reiz für die Köpfe, welche Anlage zur Speculation haben. Aber eben darum, weil das praktische Leben ihre Kenntniß nicht unbedingt fordert, weil bei ihr niemals die Rede davon ist, ob sie profitabel wirkt, ist das Interesse und das Wohlgefallen an ihr ein reines, die Beschäftigung mit ihr ist von sittlicher Wirkung. —

11. Die sogen. „geometrische Analysis" der alten griechischen Geometer ist, wie bereits angedeutet, eine sehr scharfsinnige, äußerst bildende Methode. Wir wollen hier dem Wißbegierigen eine Vorstellung davon geben. Vorzugsweise wendet man sie auf die Lösung von Aufgaben, aber auch auf Lehrsätze an. Die Methode heißt „analytisch" (auflösend), weil man sich die zu lösende Aufgabe als gelöst, als fertig vorstellt und sie demnächst zergliedert, wie aus dem nachfolgenden erhellt.

Zur Ausführung construirt man eine Figur, welche die gegebenen Stücke (die vorausgesetzten Bedingungen) mit den gesuchten enthält.

Demnächst sucht man die Art der Abhängigkeit des Gesuchten von dem Gegebenen zu erkennen; man geht von dem Gesuchten aus und schließt von da rückwärts auf das Gegebene. Gelingt dies, so kehrt man die Betrachtung um, geht von dem Gegebenen aus und construirt von ihm aus vorwärts (synthetisch) die Lösung der Aufgabe. Läßt sich das Gesuchte nicht unmittelbar und direct mit dem Gegebenen in Verbindung bringen, sondern hängt es von einem Mittelgliede ab und dieses von dem Gegebenen, so setzt die Lösung der Aufgabe die Construction des Mittelgliedes voraus, die Lösung einer anderen Aufgabe. Hat man dieselbe früher bereits durch die geg. Bedingungen gelöst, so erkennt man die Lösung der ganzen Aufgabe. Man soll z. B. durch die geg. Größen a, b, c die Größe x construiren. Erkennt man unmittelbar die Art der Abhängigkeit des x von a, b, c, so kommt man

direct von a, b, c auf x. Hängt aber x von d ab, und d von a, b, c, so construirt man erst durch a, b, c die Größe d und durch d die Größe x. In letzterem Falle ist die Aufgabe auf eine andere (diese vielleicht noch auf eine zweite) reducirt. Jeden Falls muß man bis auf die geg. Bedingungen zurückschließen, weil eben durch diese (die geg. Stücke) die Aufgabe gelöst werden soll.

12. Wendet man die „geometrische Analysis" prüfend auf eine Behauptung (einen Lehrsatz) an: es werde z. B. behauptet, daß aus den geg. Bedingungen oder Voraussetzungen a, b, c die Eigenschaft x folge, so sucht man zu erkennen, wovon x abhängt. Angenommen von m, m von l, l von c, b, a; alsdann kehrt man die Schlußreihe um und schreitet von a, b, c zu l, von l zu m, von m zu x fort. Gelangt man zu dem Schluß: wenn x wahr wäre, so müßte auch p wahr sein, p aber ist falsch, alsdann ist auch x falsch. —

Als Beispiel wollen wir den pythagoräischen Lehrsatz wählen.

Gesetzt, es werde behauptet, daß das Quadrat der Hypotenuse den beiden Quadraten der Katheten zusammen gleich sei, und man wollte nun diese Behauptung prüfen: so würde man zunächst denken, daß sich im Fall der Wahrheit des Satzes das Hypotenusen-Quadrat in zwei Theile zerlegen lassen müsse, von welchen der eine Theil dem einen, der andere Theil dem andern Quadrat der Katheten gleich wäre. Der nahe liegende Gedanke würde dann der sein, diese Theilung von der Spitze des rechten Winkels aus durch ein Perpendikel auf die Hypotenuse und dessen Verlängerung zu versuchen. Man würde mit einem gleichschenkligen Dreieck beginnen.*

---

* Nämlich mit dem einfachsten Falle. Daß in diesem Falle der Satz richtig sei, lehrt unmittelbar die Anschauung, wenn man das Quadrat der Hypotenuse eines gleichschenkligen, rechtwinkligen Dreiecks nach innen legt und die Quadrate der beiden gleichen Katheten beschreibt. Das Quadrat der Hypotenuse zerfällt dann in 4 Dreiecke; deren jedes Quadrat der Katheten 2 hat.

Es entsteht dann die Vermuthung, daß der Satz allgemeine Gültigkeit haben möge. Die oben angegebene Theilung des Hypotenusen-Quadrats bestärkt diese anschauliche Vermuthung. Eine solche zuzulassen, ist (mit Verlaub!) didactische Weisheit; sie führt auf den Weg des Entdeckens oder Erfindens (meinetwegen) Findens. —

Der Augenschein würde dann auch lehren, daß im Fall der Ungleichheit der Schenkel des rechten Winkels der kleinere Theil des Hypotenusen-Quadrats zunächst liege dem kleineren Katheten-Quadrate. Beide wären dann mit einander zu vergleichen. Nun sind aber bis dahin nicht Parallelogramme, sondern Dreiecke mit einander verglichen worden. Man käme dadurch auf die Vorstellung, daß man die Vergleichung der beiden Parallelogramme auf Dreiecke zu reduciren habe. Wie diese construirt würden, lehrt der geometrische Blick. In der Figur sind die zu ziehenden Hülfslinien durch Striche angedeutet. Jedes dieser Dreiecke ist die Hälfte eines der betr. Parallelogramme; denn jedes steht mit dem betreffenden auf derselben Basis und liegt zwischen denselben Parallelen (dieselbe Grundlinie, dieselbe Höhe). Es kommt also nun darauf an, die Gleichheit dieser Dreiecke darzuthun. Das erhellt aus der Gleichheit zweier Seitenpaare und der von ihnen eingeschlossenen Winkel. Schluß: weil die Dreiecke flächengleich sind, so sind es auch die doppelten: die Parallelogramme.

Die Umkehrung des analytischen Ganges ist der synthetische Beweis. Dort ging man von der zu beweisenden Behauptung aus und schritt zu den gegebenen Bedingungen zurück, hier geht man von diesen aus und gelangt schließlich zur Feststellung der behaupteten Thesis.

Theoreme und Probleme werden nach dem Wesen der „geometrischen Analysis der Alten" in derselben Weise behandelt.

13. Der Inhalt der Geometrie besteht in Erklärungen (Definitionen), Grundsätzen (selbstverständlichen Sätzen, Axiomen), Lehrsätzen (Theoremen) und Aufgaben (Problemen). Die Definitionen erklären Begriffe durch Angabe ihrer wesentlichen Merkmale, die Axiome werden durch Beispiele erläutert, die Lehrsätze bewiesen oder demonstrirt, die Aufgaben gelöst. Die Lehrsätze stellen Behauptungen unter bestimmten Bedingungen oder Voraussetzungen (Prämissen) auf. Die Demonstrationen werden geführt durch Definitionen, Axiome und bereits erwiesene Sätze. Die Aufgaben werden gelöst durch Constructionen und Rechnungen; die Stücke, welche zur Auflösung verwandt werden sollen, heißen gegebene Stücke. Die Geometrie

gehört zu den Wissenschaften, deren Inhalt absolute (evidente und nothwendige) Wahrheiten innewohnt; man nennt sie exacte Wissenschaften. Die in der Geometrie behandelten Vorstellungen und die in ihr erzeugten Gebilde sind idealer Natur, die reale Wirklichkeit entspricht ihnen nicht, es existiren keine mathematischen Punkte, Linien, Flächen und Körper. Ob sie der sinnlichen Anschauung entnommen (von ihr abstrahirt), oder ob sie reine Gebilde unseres Geistes sind, ob z. B. die Axiome (Gleiches zu Gleichem u. s. w., wenn zwei Größen einer dritten gleich sind u. s. w.) aus sinnlicher Wahrnehmung stammen, ist eine gelehrte Streitfrage;* der Elementarlehrer hält sich an den ersten Theil dieser Alternative. Er entwickelt aus sinnlichen Anschauungen die mathematischen Vorstellungen und Begriffe, operirt dann selbstständig mit ihnen, indem er zunächst ihr Wesen feststellt und dann aus ihnen Schlüsse zieht. In der Definition eines geradlinigen Triangels liegt nur die Vorstellung einer von drei Geraden begrenzten Figur. Diese Figur hat aber noch andere (sehr viele) Eigenschaften, welche zu Anfang nicht mitgedacht, nachher aber gesucht werden. Die wenigen, den Begriff bildenden Merkmale heißen constituirende oder constitutive, die aus ihnen entwickelten attributive, die aber dem Dinge eben so wesentlich sind wie jene, nur von Anfang an nicht mitgedacht wurden.

14. Ich will hier ein Wort darüber sagen, warum ich in dem „Pädagogischen Jahrbuche für 1864" die Geometrie zu den inductiven Wissenschaften gerechnet habe, obgleich die Beweisführung eines Lehrsatzes durch Ableitung der Deduction aus Prämissen und bereits erwiesenen Wahrheiten geschieht und die Aufgaben synthetisch gelöst werden (wenn auch der Beweis und die Lösung durch Analysis gefunden wurden).

Induction ist Schluß aus einzelnen Fällen auf alle Fälle einer Art, ist Verallgemeinerung bestimmter Merkmale und Uebertragung derselben auf eine ganze Gattung von Dingen. Alle Menschen sind sterblich, jedes Thier hat ein Nervensystem, alle Planeten drehen sich in derselben Richtung um die Sonne, keinem

---

* Ob a posteriori, oder a priori.

fehlt die Drehung um eine Achse, es folgt dieses aus der Natur der Planeten.*

Dieses sind Schlüsse nach der Induction, inductorische Schlüsse, Generalisationen. Ein durch Induction gefundener Satz ist allgemeiner als die Sätze, aus welchen er ermittelt ist.

Auf ihnen ruht nach meiner Meinung das Grundwesen der Geometrie. Erstens sind die Grundobjecte derselben (Punkt, Linie, Fläche, Körper) der Erfahrung und Beobachtung sinnlicher Gegenstände entnommen, durch Abstraction gewonnen. Die Urtheile, daß jeder Körper einen Raum einnehme, von Flächen begrenzt sei, die Fläche von Linien u. s. w., sind allgemeine Urtheile, sind Schlüsse aus der Beobachtung einzelner Fälle, folglich Inductionsschlüsse.

Zweitens werden die Wahrheiten, welche an einzelnen Figuren (dem sinnlichen Auge vorliegend oder durch productive Phantasie vorgestellt) nachgewiesen werden, auf alle Figuren derselben Art übertragen. Was von einem Dreieck, Parallelogramme, Kreise gilt, gilt von allen Dreiecken, Parallelogrammen, Kreisen. Inductionsschlüsse!

Die Ansicht unter „Erstens" ist, wie die Kenner wissen und wie oben schon angedeutet wurde, eine bestrittene; die Gegner derselben leiten die mathematischen Grundvorstellungen ohne Beobachtung, Erfahrung und Experiment unmittelbar aus der Natur des menschlichen Geistes ab. Ich schließe mich an gelehrte Männer (wenn auch nicht an Whevell, den Verfasser der „Geschichte der inductiven Wissenschaften", doch an John Stuart Mill, den Verfasser des „Systems der deductiven und inductiven Logik") an, indem ich die Grundprincipien der Geometrie (Axiome) für Produkte (Generalisationen) der Erfahrung, für Inductionen aus der Erfahrung halte. Die meisten einzelnen geometrischen Wahrheiten werden durch innere Anschauung (intuitiv) erkannt und durch Ableitung oder Deduction erwiesen (demonstrirt). Die geistigen Vorgänge bei dieser Thätigkeit sind daher überhaupt zusammen-

* Alle sogen. praktischen Wahrheiten und Regeln, Sprichwörter u. s. w. sind aus einzelnen Fällen gezogene Schlüsse, Inductionen. Ihr Charakter ist Verallgemeinerung. Wo die nicht ist, da ist auch keine Induction.

gesetzter, unmittelbar directer und indirecter, inductiv-deductiver Natur. Man bleibt nämlich bei der unmittelbaren (intuitiven) Anschauung nicht stehen, sondern will die also erkannten oder auch die nicht immer anschaulich erkannten Wahrheiten verstandesmäßig mit anderen Wahrheiten in Verbindung bringen und ihre Gewißheit mittelbar durch diese darthun. Die intuitiv gefundenen Wahrheiten sollen durch Syllogismen bewiesen werden. Begreiflicher Weise ist dieses nur möglich, wenn die einzelnen Wahrheiten in solcher Verbindung stehen, daß sie von einander abgeleitet werden können, wie es z. B. in den mathematischen Wissenschaften, beispielsweise zur Zeit aber in der Chemie noch nicht der Fall ist. In unvollkommenen Zuständen einer Wissenschaft stehen die einzelnen, durch Inductionen gefundenen Sätze unverbunden (juxtaponirt) neben einander. Werden dieselben aber nach und nach als Glieder einer Kette erkannt, so daß von dem ersten bis zum letzten ein innerer Zusammenhang, eine Ableitung durch Schlüsse (Syllogismen) stattfindet, so steigt das so verbundene Wissen zum Range einer Wissenschaft im engeren Sinne des Wortes — das principiell inductive Wissen ist dann in eine deductive oder demonstrative Wissenschaft verwandelt worden. Das großartigste Beispiel aus dem Gebiete der Naturwissenschaften bietet Humboldt's „Kosmos" dar. Die Naturgesetze sind Producte von Inductionen, welche von diesem großen Manne zu einer solchen Einheit verbunden worden sind, daß es ihm möglich war, die Entstehung der Welt aus der bloßen Annahme einer Urmaterie zu erklären und auf dieselbe die durch Induction gefundenen Natur-, namentlich die Bewegungsgesetze anzuwenden.

Meine Meinung ist also die: die geometrischen Urvorstellungen werden durch Induction gewonnen, darum und aus den angeführten Gründen kann die Geometrie zu den inductiven Wissenschaften gerechnet werden; aber trotz dem rechnet man sie, da ihre Wahrheiten aus sogen. aprioristischen Principien entwickelt werden, mit Recht nicht zu den Erfahrungs-, sondern zu den reinen und strengen Wissenschaften. —

15. Die Gesetze der Geometrie sind auch Gesetze der Natur. Dieselben können daher sowohl aus der äußeren wie aus

der inneren (geistigen) Natur geschöpft werden. Bildender ist natürlich der letztere Weg, indem man die geometrischen Wahrheiten aus einer kleinen Anzahl von Vordersätzen, deren Gewißheit und Allgemeinheit von jedem Denkenden zugegeben wird, ableitet. Leicht erkennbar aus jenem Umstande ist die Wahrheit, daß die Geometrie (die Mathematik überhaupt) nicht bloß wegen ihrer sicheren Methode, sondern auch wegen ihres Inhaltes die schwierigere Aufgabe der Erklärung der Naturerscheinungen einleitet, vorbereitet und begründet. Darum hat man die mathematische Bildung für die Basis der Bildung zum Naturforscher, ja jeder streng wissenschaftlichen Bildung erklärt, und man hat Plato das Wort in den Mund gelegt, daß es keinen besonderen Weg zur Geometrie für Könige gebe, und daß ein Nichtgeometer zum Erforschen der Natur und ihrer Gesetze (der Philosophie) unfähig sei.

Beiläufig geschehe hier der etwas verwunderlichen Thatsache Erwähnung, daß es eine gewisse wohlbekannte Klasse von Menschen gibt, welche eine Art von Besorgniß oder Furcht vor dem Einfluß der Verbreitung der Naturwissenschaften unter dem Volke äußern, daß man aber weder von ihnen noch von andern jemals etwas von einer durch die Geometrie zu befürchtenden Gefahr gehört hat. Diese Thatsache muß den in Verwunderung setzen, welcher weiß, nicht nur, daß, wie oben gesagt worden, die Gesetze der Geometrie auch Naturgesetze sind, sondern daß die Geometrie (die Mathematik überhaupt) die Gesetze der Natur fundirt. Steckt Gefahr in dem Betrieb der Naturwissenschaften, so steckt sie doppelt in der Mathematik, allerdings nicht in dem Inhalt ihrer Sätze, wohl aber in den Wirkungen ihrer Methode, welche in dem Geiste die Liebe zu untrüglicher Gewißheit und damit die Abneigung gegen alles oberflächliche Fürwahrhalten und Behaupten erzeugt. Gerade darin stecke — meinen Andere — die Würde dieser Wissenschaft und ihr hoher Werth als Disciplin des Erkenntnißvermögens und des Charakters. —

16. Noch ist eines Umstandes zu gedenken, der die Geometrie als Beschäftigungsmittel der Jugend und zwar der frühen Jugend empfiehlt: ihre Einfachheit. Was ist einfacher als ein Punkt, eine Linie? Und doch, wie viel läßt sich damit machen, welche

Menge von Combinationen lassen sie zu! Man vergleiche mit diesen einfachen Objecten die fast zahllose Menge der Merkmale und verschiedenen Momente, welche in der Naturgeschichte, in der Geographie, der Physik u. s. w. vor das Auge treten und berücksichtigt werden müssen! In dem geometrischen Unterricht befindet man sich gewissermaßen auf einem leeren Felde, vor einer leeren Tafel, auf der man die einfachen und doch so mannigfaltigen Gebilde entstehen sieht. Da ist nichts Complicirtes, was Verwirrung, Zerstreuung, abziehende Nebengedanken erzeugen könnte, Alles ist einfach und wegen seiner Einfachheit klar und durchsichtig. Die Producte der Thätigkeit werden nicht, wie in der Natur, in der Menschengeschichte, in den socialen Wissenschaften von einer Menge zusammenwirkender Ursachen, realer Gründe und praktischer Momente, sondern von *einem* Grunde, *einer* Vorstellung erzeugt — ein Umstand, den die Geometrie vor diesen Wissensgebieten, selbst vor der Rechenkunst, selbst vor der theoretischen Zahlenlehre voraus hat und ein reines Wohlgefallen an ihr erzeugt, die Aufmerksamkeit der Lernenden fesselt, sie zu einem grundlegenden, anbahnenden, *elementaren* Lehrgegenstand stempelt und den Lernenden zu einer Bearbeitung complicirter Gegenstände befähigt.

17. Oben habe ich für manche Situationen das empirische, experimentelle Verfahren in dem geometrischen Unterricht für zulässig erklärt. Einmal, weil die Beobachtung und das Experiment dieselben Resultate liefert wie das Nachdenken (wer praktisch genau mißt, findet die Summe der drei Winkel eines geradl. Dreiecks = 180°), dann zweitens, um nochmals daran zu erinnern, weil die Köpfe sehr verschieden sind und man sich bei dem einen oder andern mit der empirischen, äußerlich aufgefundenen Wahrheit begnügen muß. Der Unterschied der Standpunkte zweier Schüler besteht dann nicht in dem Unterschiede des Wissens, sondern in dem Unterschiede der Erkenntniß. Beide besitzen dasselbe materielle Wissen; aber nur der eine kennt die Gründe und kann die Begründung leisten, was der andere nicht kann.

18. *Summa*, wer sich und Andern über die in der Geometrie herrschenden Methoden (oder die Gesammt-Methode) Rechenschaft

zu geben hat, muß mehr wissen, als den Unterschied von Concret und Abstract, muß über die Begriffe:

1) aufsteigend und absteigend (inductiv und deductiv, inducirend und deducirend);
2) intuitiv und demonstrativ (unmittelbares und vermitteltes Erkennen);
3) progressiv und regressiv (fort- und zurückschreitend);
4) synthetisch und analytisch (verbindend oder combinirend und auflösend);
5) heuristisch und genetisch und — dogmatisch (suchend und findend, erzeugend und — anlehrend)

orientirt sein, und, was die in dem Unterricht der „elementaren Geometrie" anzuwendende Methode betrifft, in ihr die durch die Begriffe intuitiv, progressiv und synthetisch ausgesprochenen Thätigkeiten anzuwenden verstehen. Den einseitigen, unfreien Lehrer kennzeichnet die Gebundenheit an eine Form, den freien charakterisirt die Handhabung der verschiedenen Formen, je nach der Verschiedenheit der Ob- und Subjecte. Die schlechteste von allen Formen und Arten ist die langweilige. Die Hauptrücksicht bleibt, wie bei allem Jugendunterricht, nicht die streng-wissenschaftliche, sondern die auf die Entwickelung und Bildung der Schüler gerichtete, die pädagogische — so wie pädagogischer Religions-, so pädagogischer mathematischer Unterricht. Von Vorsagen und Nachsprechen, Anlehren und Beibringen, Memoriren und Auffagen, kurz von dogmatischer Methode ist nicht im Allerentferntesten die Rede. Was zu behalten ist, ergibt sich durch den fortgesetzten und fortschreitenden Unterricht, wie durch die in's Werk gesetzten Uebungen von selbst. Es kommt auf die productive Thätigkeit des Lernenden an; wer ihn dafür gewinnt, der hat ihn. Es darf indessen auf ganz bestimmten, präcisen und correcten mündlichen Ausdruck nirgends verzichtet werden. Durch denselben gelangt der Lehrer erst zur Ueberzeugung, daß die Sache dem Schüler zu hellem Bewußtsein gelangt ist.

Genug. Am Ende aller Enden fällt dem Lehrer, der Andere durch Vorschriften leiten will, der Ausspruch Goethe's ein: „Worte sind zwar gut, sie sind aber nicht das Beste; das Beste

wird nicht klar durch Worte". Dieses Beste ist in aller Unterweisung, die zur charaktervollen Bildung führen soll, der Geist des Lehrers, und in ihm, außer der tiefen Sachkenntniß und des methodischen Verfahrens, die incarnirte Liebe zum Beruf und darum zum Lernenden. —

19. Zum Schluß noch zwei Bemerkungen.

Große Menschen, wie Pestalozzi und Goethe, schauen große Wahrheiten, Principien. Darum stehe hier eine Wahrschau Beider.

Zuerst eine Aufforderung Pestalozzi's, die selbstverständlich eine weit größere Ausdehnung verdient als Anwendung auf den vorliegenden Gegenstand:

„Mensch, achte kein menschliches Urtheil für reif, das dir nicht als ein Resultat einer in allen Theilen vollendeten Anschauung des zu beurtheilenden Gegenstandes in das Auge fällt; achte im Gegentheil jedes Urtheil, das vor einer vollendeten Anschauung reif scheint, für eine wurmstichige Frucht!"

Dann ein damit übereinstimmender, aus Erfahrung und Selbstschau stammender Ausspruch von Goethe, diesem, was Entwickelungs- und Bildungsgang betrifft, Normalmenschen. Er sagt:

„So sollte es mir immer ergehen, daß ich durch Anschauen und Betrachten der Dinge erst mühsam zu einem Begriffe gelangen mußte, der mir vielleicht (nein, ganz gewiß) nicht so auffallend und fruchtbar gewesen wäre, wenn man ihn mir überliefert hätte. Ich lebte im Anschauen. Ich besaß darum die entwickelnde, entfaltende Methode." —

Die Gedanken Anderer oder auch die eigenen mitzutheilen ist keine Kunst, das kann Jeder, und man braucht es nicht zu lernen, es ist Wortunterricht; aber zu unmittelbar lebendigen Anschauungen anregen und dadurch selbsteigne Vorstellungen und Gedanken im Lernenden erwecken, kurz ihn zu eigner Thätigkeit anfeuern: Das ist's, das ist Kunst — die Kunst des entwickelnd-erziehenden und bildenden Lehrers! —

XII.

Wovor hat sich der Lehrer dieser Zeit zu hüten, und was hat er zu allen Zeiten festzuhalten?

---

1) Erforsche Dein Inneres, ob Du es zu dem Grade von Gerechtigkeit und Humanität gebracht hast, daß Du in Betreff der religiösen Vorstellungen gegen Jedermann die vollkommenste Gerechtigkeit übst, d. h., daß Du Jedem das Recht einräumst, über die unsichtbaren Dinge nach seiner Ueberzeugung zu denken. Findest Du bei dieser Erforschung noch ein Atom von Intoleranz in Dir — vernichte es! — Gewisse Leute werden dazu sagen, diese Mahnung verrathe Gleichgültigkeit gegen die „absolute" oder die „allein seligmachende" Wahrheit oder Kirche — laß sie reden! —

2) Unterscheide wohl „Ideen" von „Dogmen"! Gott, Tugend, Unsterblichkeit, Humanität u. s. w. sind Vorstellungen, die sich auf gewisser Kulturstufe in jedem Volke entwickeln — es sind Ideen, die in einem dafür entzündbaren Gemüthe zu Idealen werden. „Dogmen" (im strengen, hier angenommenen Sinne) sind angeblich geoffenbarte Lehrsätze über alles menschliche Verstehen und Begreifen hinaus.

Die Auffassung des Unterschiedes zwischen Ideen und Dogmen ist darum für den Lehrer so wichtig, weil er damit zu der aller Orten durch die Erfahrung bestätigten Ueberzeugung gelangt, daß sich mit den Dogmen, weil keine Anknüpfungspunkte (keine An-

schauungen) in der Seele für sie vorhanden sind und weil der Mensch die Antriebe zum Handeln nicht zunächst von dogmatischen Vorstellungen, sondern von empfundenen Werthbestimmungen der Dinge empfängt, für Erleuchtung des Kopfes und für Besserung des Herzens der Kinder schlechterdings nichts erwirken läßt; daß ihr Vortrag, ihre Besprechung, und sei dieselbe noch so salbungsvoll, in der Schule pures, leeres Wortwerk ist und bleibt; daß sich dagegen mit den „Ideen", wer es versteht, viel ausrichten läßt, dann nämlich, wenn wir ihr Aufkeimen in dem Gemüthe des Kindes zu erwecken verstehen. Dieses „Erwecken" hat mit „Vorsagen" oder „Lernen" nicht das Geringste gemein. —

Gewisse Leute werden dazu sagen: Seht ihr's, er will das Positive der Religion aus der Schule verbannen! Denke darüber nach, ob solche Redner recht haben; laß Dich durch solche, in der That trivial gewordene Mahnung oder Drohung nicht schrecken! Halte Dich an die Antwort auf die Frage: Was wirkt auf meine Schüler und Schülerinnen nachhaltig ein, was läßt sie kalt und todt, was nehmen sie in das praktische Leben mit? Freilich gehört zur Auffindung dieser Wahrheit ein vorurtheilsfreier, durch übervernünftige Dogmen nicht beirrter Blick — wohl dem, der ihn hat! Er lehrt: mit Dogmen richtet man bei gesunden Kindern nicht das Geringste aus; sie in die Unterweisung der Kinder zu verpflanzen, ist nicht blos unnütz, sondern schädlich, sehr schädlich; sie erzeugen die traurige Gewohnheit, todtes Wortwerk nachzusprechen, erzeugen Scheinbildung. —

3) Laß Dich von ernstem Studium, besonders Deiner Lehrfächer, nicht abbringen!

Manche mögen diese Mahnung für eine sehr triviale halten; sie ist es da, wo keine Antriebe zum gegentheiligen Verhalten auf die Lehrer wirken — aber heutigen Tages!

Ist es unerhört, daß man meint, für künftige Lehrer genug gethan zu haben, wenn man sie für den unmittelbaren, nächsten Brauch im Leben zugestutzt und abgerichtet hat? Wo dieses Ziel der Thätigkeit an den künftigen Lehrern vorgeschrieben ist und verfolgt wird, wo demnach Alles nach der direkten Anwendung im

Leben bemessen wird, da muß man durch jene Mahnung den Lehrern das Gewissen schärfen.

Ich sage ihnen: ohne wissenschaftlichen Trieb verfällt der Elementarlehrer dieser Zeit ganz nothwendig den pädagogischen Dämonen: dem Mechanismus, dem Schlendrianismus, der Trivialität. Er verholzt, er versteinert, er verbauert.*

In alten Zeiten da war es anders: da verlangte man von dem Lehrer nur äußerliche, mechanische Dinge; dafür konnte der Glaube, daß er „im Weinberge des Herrn" arbeite und „dereinst jenseits dafür belohnt werden würde", den Lehrer in der Treue erhalten; aber heutigen Tages, wo dieser Glaube nicht Jedermanns Ding ist, und wo Jeder, der sich nicht in einer Höhle abschließt, von dem Lehrer Lebenskenntnisse und ein Wirken für die Bedürfnisse und Anforderungen des Tages fordert, und indem alle Welt in Kenntnissen und Einsichten fortschreitet, da reicht der Lehrer mit noch so großem Glauben und mit den in der Bildungsanstalt ihm andressirten Fertigkeiten nicht mehr aus; die Anstalt hat den wissenschaftlichen Trieb, der ihn nimmer ruhen läßt, in ihn zu pflanzen — und jedes Lehrfach ist glücklicher Weise von solchem Umfang und solcher Tiefe, daß Keiner an einem einzigen Fache jemals auslernt. Nach diesem Maßstabe bedenke man die Größe der Aufgabe für das Leben des Lehrers! Ohne wissenschaftlich fortwirkenden Trieb desselben verliert seine Thätigkeit den geistigen Hauch, ohne welchen alles Lehren nichts weiter ist, als Abrichtung und Dressur.

Es fehlt nicht an Leuten, welche solche Reden Ueberschwänglichkeit nennen. Laß auch sie stehen! —

---

* „Es ist eine bekannte Erfahrung, daß Männer, welche ihr Wirkungskreis in die Sphäre des gemeinen Volkes verweist, stets in Gefahr sind, zu dessen Niveau herabzusinken, wenn nicht ein fortstrebendes Interesse für Kunst oder Wissenschaft sie über dem Gemeinen emporhält. Wenn selbst manchen (klassisch gebildeten) Landpastoren nachgesagt wird, daß sie „verbauern", wie soll es der von klassischer Literatur und Wissenschaft fern gehaltene, also auch aus dem Kreise der Gebildeten geächtete Volkslehrer nur anfangen, daß er nicht verbauere?!"

Pfarrer Gieseler, gesetzliche Regelung der Volksschule 2c.

4) Laß Dich nicht abbringen von dem Studium der **Psychologie** (dieser geistigen Naturwissenschaft, überhaupt der Anthropologie, dieser Leuchte der Pädagogik), nicht von der Erforschung der Grundsätze der **allgemeinen Menschenbildung**!

Wer das Wesen des Menschen, nach leiblicher und geistiger Seite, wer die Gesetze der natürlichen Entwickelung nicht kennt, wie sollte der naturgemäß bilden, unterrichten und erziehen können?

Man hat den Lehrern gesagt, dazu reichten ein paar Sätze hin; aber wie heißen diese? Und reicht es hin, daß man sie nenne? Ist Einsicht darüber zu gewinnen, oberflächliches Wissen, Annehmen und Behalten hinreichend? Darüber kein Wort weiter.*

Der preußische Lehrer soll preußische Kinder erziehen, sie vorzugsweise mit preußischer Geschichte bekannt machen, preußischen Patriotismus, vielleicht auch preußisches Christenthum, in ihnen anbauen — soll er darüber den **Menschen** vergessen?

Laß Dich nicht beirren durch die Behauptung, „Menschenbildung" sei eine Abstraktion, man müsse bei den konkreten Menschen (z. B. Preußen, Pommern ꝛc.) stehen bleiben, der „wahre Christ" sei auch der „wahre Mensch". Das Letztere leugne ich nicht; aber das leugne ich, daß die unendliche Mehrzahl, welche in ihrem Sinne (jede Partei exklusiv in ihrer Weise) „wahre Christen" zu bilden vermeint, „wahre Menschen" bildet. Die Grundsätze der allgemeinen Menschenbildung sind ihnen auch gänzlich unbekannt; sie wollen davon nichts wissen. Von dem Sonder-Patriotismus wissen

---

* Hier im Unterhaus aber noch **ein** Wort: Vom Mineralogen verlangt man die Kenntniß der chemischen Prozesse in den Mischungen der Stoffe, von dem Botaniker die Kenntniß des Lebensprozesses in den Pflanzen, vom Arzt die Kenntniß der Prozesse in allen Organen des Leibes — aber wer verlangt vom Erzieher der Seele die Kenntniß der psychischen Prozesse, vom Lehrer die Kenntniß der Prozesse, die im lernenden Schüler vorgehen, der **Lernprozesse**? Ich zweifle nicht, daß sogar manchem Leser das eben gebrauchte Wort unbekannt ist. Lernprozesse! Was geht im Schüler vor beim Lernen — nicht bloß im Allgemeinen, sondern beim Lernen der einzelnen Fächer? Fragt man darnach? — Und gibt es ein protestantisches, ein katholisches, ein deutsches, russisches, spanisches Lernen (in Arithmetik, Geometrie, Naturwissenschaft ꝛc.)? Existiren keine allgemeinen psychologischen Gesetze? —

sie dagegen sehr viel zu sagen. Verschmähen sie es ja nicht einmal, um des vermeintlichen Patriotismus willen die Geschichte des Regentenhauses des Landes zu verfälschen!

Laß Dir den Blick auf Alles, was menschlich ist, nicht rauben! Wie jener hochgestellte katholische Geistliche sprach: „Christ ist mein Name, Katholik mein Beiname“, so sprich und denke Du: „Mensch ist mein Name, Deutscher mein Beiname“. —

5) Von der allgemeinen Weltgeschichte brauchst Du nichts zu wissen, die vaterländische reicht für Dich und dein banausisches Treiben hin, jene kannst Du nicht einmal verstehen! Und was soll Dir gründliche Kenntniß der deutschen Grammatik? was Kunde der deutschen Literatur? Den „Wilhelm Tell“ von einem gewissen Schiller, „Hermann und Dorothea“ von einem dito Goethe, magst Du meinetwegen einmal ansehen; nicht aber Jenes „Götter Griechenlands“, die sind über Deinen Horizont, die könnten Dich nur verführen, auch nicht Dieses Iphigenie und Tasso, die in dem Hirn eines Elementarlehrers nur Unheil anrichten, ihm Wackernagel'sche „Verstiegenheit“ anbilden möchten!

Solche und ähnliche Reden haben die Lehrer in den letzten zehn Jahren bis zu dem gegenwärtigen (1861) vernehmen müssen, und von wem?

Laßt Euch nicht beirren, sage ich, laßt Euch zu solcher „Umkehr“ nicht bestimmen! Die wohlmeinenden Herren irren; sie glauben an „Abschluß“ der bisherigen Geschichte, an Abschluß der pädagogischen Entwickelung bis zum Jahre 1854, und vermeinen den Beruf empfangen zu haben, diesen Abschluß fixiren zu müssen. Abschluß in diesem Jahrzehent, dem 19. Jahrhundert! Kann ein kolossalerer Irrthum erdacht werden? Wo solche Hirngespinnste sich eingenistet haben, da darf man sich über die extremsten Maßregeln nicht mehr wundern. Fahret hin!

6) Und was hältst Du von Didaktik und Methodik, nicht bloß von speciellen Regeln über Dies und Das, sondern von allgemeinen, allgemein-menschlichen Gesetzen und Grundsätzen eines geistbildenden Unterrichts? Gehören die auch in das Kapitel von der Uebergeschnapptheit der Lehrer vor 1854?

Halte Dich, heißt es in diesem Kapitel, an eine „praktische Schulkunde", lerne deren Vorschriften, wo möglich, auswendig, wende sie, die ihren Ursprung in altbewährter, „christlicher" Erfahrung haben, treu an — dann bist Du von allem Irrlichteliren, vor der verderblichen Experimentirerei gesichert, dann fährst Du wohl!

Was soll Dir — fährt man fort — das abstrakte und abstruse Wissen von den vermeintlichen allgemeinen Gesetzen des Unterrichts, die Unterscheidung von allgemeiner und besonderer Didaktik und Methodik — was willst Du anfangen mit den über Deiner Befähigung liegenden Künsten der Socratik und Katechetik, welcher sich unsere gläubigen Prediger ja längst entschlagen haben? — was soll Dir zur Beförderung des Elementarunterrichts an schlichte Bauernkinder die Lehre von Begriffen, Urtheilen und Schlüssen, von synthetischen und analytischen, hypothetischen und kategorischen Urtheilen, falschen und wahren Schlüssen — die kritteligen, durch den Pestalozzianismus, wenn nicht erzeugten, doch verstärkten Unterschiede von formaler und materialer Bildung und ähnlichen disputablen Distinktionen; im Gesange von melodischen, rhythmischen und dynamischen Momenten — im Lesen von mechanischen, dynamischen und logischen Principien* und wie alle die Künste heißen, welche den simplen Lehrer nur zu verwirren und zu verbilden im Stande sind, wozu, wozu?

Ueber diese Mahnungen überlasse ich dem Leser das Urtheil. Ich sage nur: ein Seminar, in welchem diese Dinge Lehrern und Schülern zu hoch hängen, ist — nichts werth. Nicht die Anstalt ist die beste, aus welcher die Zöglinge die meisten praktischen Fertigkeiten (ad hoc) mitbringen, sondern die, welche den Grund legt

---

* Die Zergliederung (Analyse) der zusammengesetzten Lernstoffe in ihre einzelnen, verschiedenen Elemente und Momente kann nicht zu weit getrieben werden — von dem Lehrer für sich, nach dem alten Wahrspruch: qui bene distinguit, bene docet. Das Unterstrichene deutet an, daß damit nicht gesagt sei, der Lehrer solle alle Distinctionen dem Schüler vorführen — die Diftelei ist zu vermeiden. Das Lehren ist eine Kunst. Analytisch zergliedern und synthetisch verbinden — wer lernt darin aus? —

zu gründlicher Bildung und den Trieb einflößt zu lebenslänglichem Fortschreiten. —

7) Mit viel größerem Rechte, als der Katechismus hatte, über katholische Gebräuche ein verdammendes Wort zu sprechen, kann man heut zu Tage von dem eroberten Standpunkte der entwickelnd-erziehenden Menschenbildung aus behaupten, daß das wörtliche Auswendiglernen, nicht bloß von Kernliedern nach alten Texten und unverständlichen, der Bildung und dem Bewußtsein der Zeit nicht mehr entsprechenden Katechismen, sondern auch von biblischen Geschichten, und der überhaupt durch jene Vorschriften beförderte Wortunterricht eine abrichtende, die Entwickelung der Intelligenz hemmende, die Liebe zu religiöser Belehrung und zur Religion selbst schwächende oder auch sogar vernichtende, folglich „vermaledeiete" Methode sei.

8) Was ich außer dem Bisherigen für diesmal den Lehrern noch zu sagen habe, will ich kurz zusammenfassen — es sind die unmaßgeblichen Rathschläge:

a. sich durch nichts in der Welt von eigenem, selbstständigem Denken abbringen zu lassen, darum sich so weit selbst zu vertrauen, daß auch sie die „Wahrheit" zu prüfen und zu erkennen vermögen und darnach zu streben, sich über den passiven Autoritätsglauben zu erheben — bloßes Nachdenken und Nachglauben führt nicht zur Selbstständigkeit;*

b. nach festen, erweisbaren Grundsätzen zu streben, sie im Leben zu bewähren und dadurch den „Charakter" in sich auszubilden;**

---

* „Nicht durch den Besitz, sondern durch die Nachforschung der Wahrheit erweitern sich des Menschen Kräfte." (Lessing!) In diesem Streben besteht die innere Selbstentwickelung; bloßer Besitz des Gegegebenen, auf Treu und Glauben Angenommenen ist pure Aeußerlichkeit, die den Lehrer von Denjenigen ausschließt, durch welche die Menschheit sich fortpflanzt. —

** „So lange Du noch Deine inneren Zustände von äußeren Lagen und Umständen ableitest und also auch von diesen Hülfe erwartest, bist Du (mein Sohn) noch nicht auf dem rechten Punkt; denn so lange wünschest Du und willst nicht. Wollen verhält sich zu Wünschen wie „„Hoffnung läßt nicht

c. sich unter allen Umständen die Ruhe des Gewissens und des Gemüths zu erhalten, darum sich nicht zu zerreißendem politischen Parteitreiben fortreißen zu lassen und die Schule zu keiner Tendenzschule zu machen;*

d. sich an humanen, mit dem Berufe des Lehrers und Erziehers in Einklang stehenden Bestrebungen nach Kraft und Gelegenheit zu betheiligen;**

e. für die Förderung eines geist- und gemüthbildenden Unterrichts Kopf und Herz einzusetzen, und für die Entwickelung der Lehrerverhältnisse mit Kraft einzustehen; endlich

f. durch Lehre und Beispiel dazu mitzuwirken, daß die Menschen, insonderheit die Genossen eines Vaterlandes, sich nicht von einander absondern und trennen, sondern einigen, folglich auch dieses Ziel in Betreff der Erziehung der Kinder einer Gemeinde und ihrer Schulen im Auge zu behalten. —

---

zu Schanden werden"" zu „„Hoffen und Harren macht Manchen zum Narren"".
(Schleiermacher's Briefe).

* Für beide Ansichten citire ich die Aussprüche zweier bedeutenden Männer:

1) Schleiermacher in der Erziehungslehre:

„Wollte man die zu Erziehenden mit den Unvollkommenheiten der Gemeinschaften bekannt machen, so wäre dies ein Mißgriff, aus dem Naseweisheit entsteht."

2) Guizot in seinen Denkwürdigkeiten:

„Das politische Leben ist stets sehr weit entfernt gewesen, mir zu genügen. Im höchsten Glücke habe ich mich am Wenigsten befriedigt gefühlt. Die öffentlichen Angelegenheiten sind groß und bemächtigen sich des Gedankens; aber sie erfüllen nicht das Herz. Dies will innigeres und süßeres Glück, als alle Triumphe dieser Thätigkeit geben können." Verständige Männer werden diese Aussprüche nicht mißverstehen und nicht mißbrauchen. —

** Die oben ausgesprochene Meinung ist, specieller ausgedrückt, nicht die: sich den Horizont mit der Schulmeisterei zu ummauern, — oder ummauern zu lassen, aber doch die: in Mitten dieses Horizontes feste Position zu fassen und Alles, was außerhalb desselben wahrgenommen wird, auf ihn zu beziehen, außerdem nur mit besonnenster Ueberlegung Schritte aus ihm heraus zu thun. Denn nur in ihm liegen die Wurzeln ihrer Kraft. Wer in seinem Berufskreise für die Verwirklichung der Civilisation und Humanität wirkt, der hat seine Schuldigkeit gethan. —

Schließlich muß ich dem Leser noch eine Art von Geheimniß verrathen, ein Geheimniß nicht für alle, aber doch nicht für wenige Lehrer. Ich will sie fragen: Wodurch wird der Erzieher, der Lehrer zu einem geistig anregenden Menschen? Durch Erbschaft? Nein. Durch bloßes Wollen? Nein. Durch Kenntnisse? Nein. Durch Glauben? Nein. Alles Nein; wodurch denn? Durch nichts Anderes als durch Erkenntniß und nie endendes Streben eines Mannes, dem jede Periode seines Lebens eine höhere Schule und der von dem Triebe, Kinder zu erziehen und zu bilden unwiderstehlich beseelt ist — ein Trieb, der, wenn er von glücklichem Erfolg begleitet ist, allein für die damit verbundenen Mühseligkeiten Ersatz bietet. — Zur Erkenntniß des Wesens der Dinge gehören auch Kenntnisse; aber sie machen es nicht, die Aufklärung über das innere Wesen der Dinge wirkt förderlicher. Unter „Streben" ist zu verstehen die innere Erhebung zum Idealen, das nicht mit den Sinnen wahrgenommen, sondern dem urlebendigen Geiste so eigenthümlich ist, daß er davon nicht lassen kann, es keinen Augenblick verleugnet und in jeder seiner Thätigkeiten, unwillkürlich und sogar meist unbewußt, ausprägt. Wer davon nichts hat, dem ist die Sache gar nicht verständlich zu machen. Aber was die „Aufklärung" wirkt, das, sollt' ich meinen, müsse Jeder fassen können. Wer von Ansichten, Ueberlegungen, Diskussionen, Untersuchungen, Philosophie u. s. w. nichts weiß, wer (als praktischer Lehrer) alle Schriften, die nicht unmittelbar seinen handwerksmäßigen Betrieb fördern, bei Seite liegen läßt; kurz, wer über Welt und Menschen nicht nach Aufklärung begierig ist: der hat dieses Streben nicht, der hat das nicht, was man Spiritus, Geist nennt und was allein das Sein und Thun des Lehrers zu einem geisterregenden macht. Der Leser frage sich, wie es in dieser wichtigen Beziehung mit ihm steht! Der Geist ist es ja wirklich, der lebendig macht. — „Selig, selig ist Der, welchem Gott eine große Idee bescheert, für die allein er lebt und handelt, die er höher achtet als seine Freuden, die, immer jung und wachsend, ihm die abmattende Eintönigkeit des Lebens verbirgt". (Jean Paul.)

XIII.

Bildung, Cultur und Zeitgeist.

1. Man unterscheidet Bildung des einzelnen Menschen und Bildung des Volkes.

So viel steht fest, der Begriff der Bildung ist kein objectiv oder absolut feststehender für alle Zeiten, sondern ein flüssiger oder fließender Begriff; ein gebildeter Mann von anno 1 der christlichen Zeitrechnung würde dem Begriff der Bildung des 19. christlichen Jahrhunderts nicht entsprechen. Dennoch liegen bleibende Momente im Begriff der Bildung: überwundene Rohheit, beseitigte pure Natürlichkeit — entwickeltes Erkennen, Fühlen und Wollen — Liebe zu Wahrheit, Schönheit, Tugend — Charakterfestigkeit und Energie: Alles zusammen in harmonischer Einheit der fort und fort sich entwickelnden Individualität. Die beiden letzten Momente sind von besonderer Wichtigkeit; ein gebildeter Mann ist etwas Anderes als ein gebildetes Weib, und wahre Bildung besteht in fortschreitendem Werden der dem Individuum eigenthümlichen Persönlichkeit.*

* Kein Dressiren, kein Mechanisiren des Geistigen, kein Uniformiren, kein Schabloniren, kein willkürliches Formiren, folglich auch kein pädagogisirendes Systematisiren — denn wenn auch in Betreff des Unterrichts ein System bestehen mag oder soll, so ist doch die Erziehung eines Menschen nach einem erdachten System schlechthin verwerflich. Ein solches System nämlich ist im besten Falle aus der Beobachtung und Kenntniß der Menschennatur gebildet,

In dem Begriff der Bildung liegt das Moment des Allgemein-Menschlichen, das über den Beruf hinausgehende Interesse für dasselbe. Ein gebildeter Jurist, wozu mehr gehört als die Kenntniß der juristischen Fächer, ist darum noch kein gebildeter Mann; dasselbe gilt auch, jedoch in schwächerem Grade, von einem gebildeten Lehrer, der, da er es mit der Bildung zu thun hat, nicht möglich ist ohne einen Grad allgemeiner Bildung.

Das wichtigste der vorher angegebenen Momente ist dieses, daß Bildung nicht etwas Abgeschlossenes, schlechthin Fertiges, sondern ein in stetem Fluß Begriffenes, Werdendes ist. Das drückt das gewöhnliche Sprichwort aus: Wer nicht fortgeht, geht zurück. Kein Mensch hat mehr Ursache, sich das zu merken, als der Lehrer. Man kann von ihm sagen: er bildet in Wahrheit nur so lange seine Schüler, als er selbst sich fortbildet. Zum Glück ist die Arbeit an der Bildung Anderer das beste Mittel zur Selbstbildung.

Ueber das Wesen der Bildung und die Mittel zur Bildung nachdenken — man lernt darin nicht aus, es ist ein endloses Kapitel, aber ein fruchtbares. Versucht man es, den Begriff der Bildung zu fixiren, zu definiren, so stößt man auf bedeutende Schwierigkeiten. Man versuche es mit folgenden Erklärungen: „Bildung ist die Ausgestaltung des inneren Menschen zu einer in sich harmonischen Lebenserscheinung, und sie geht vor sich durch eine das natürliche Wesen, unter ausscheidender Bekämpfung der sündhaften Elemente, aus dem an sich rohen Zustande herausarbeitende Thätigkeit, in welcher die Persönlichkeit mittelst Aneignung, Sichtung und Assimilirung der vorhandenen Bildungselemente,

---

inductorisch aus einer Anzahl von concreten, individuellen Fällen, welche nimmermehr die unendliche Zahl der Individuen umfassen oder repräsentiren und die zahllose Mannigfaltigkeit individueller Naturbeschaffenheit nicht abspiegeln können. Das System nimmt darauf nicht Rücksicht, behandelt alle in der gleichen Weise, verleugnet den Grundsatz der Respectirung der Eigenthümlichkeit der Individuen, unterwirft sie demselben Verfahren und formirt sie, statt sie sich selbst formiren zu lassen in Folge und als Product naturgemäßer Entwickelung, zu der nichts weiter nöthig ist als Anregung, in Anwendung der wenigen der sich entwickelnden Menschennatur abgelauschten Grundsätze. — Summa: kein System, sondern freie Entwickelung.

mittelst Selbstentwickelung und Selbstbeschränkung sich im Leben orientirt und mit dem Ganzen als Glied in die Wechselbeziehung des Empfangens und Wirkens tritt".

Diese schwülstige Definition des Begriffs Bildung rührt vom Dekan Hauber in Ulm her. Ein Anderer definirt so:

„Unter Bildung ist zu verstehen die mit Ueberwindung der natürlichen Rohheit erreichte, im Leben sich kundgebende Angemessenheit des Denkens und Wissens, Empfindens, Wollens und Thuns zu den Forderungen, welche der Geist der Zeit an den Einzelnen stellt".

Curtman nennt Bildung „den Inbegriff der Vorstellungen und Gewöhnungen, welche sich, weil sie bereits als werthvoll gelten, ein Mensch bis zur freien Verfügung aneignet".

Der Leser wird der zweiten Erklärung den Vorzug geben. Wer damit nicht zufrieden ist, versuche eine bessere. So viel steht fest: die Vorstellung, die Einer von Bildung hat, richtet sich nach dem Grade und der Art der Bildung, die ihm selbst eigen ist. Mit dem Fortschreiten in der Bildung ändert sich daher die Vorstellung von der Bildung selbst. Dieses Fortschreiten ist eben darum die Hauptsache.

2. Die Bildung eines Volkes nennt man mit Kant die Civilisation und Cultur desselben. Die Cultur eines Volkes, eines ganzen Zeitalters, ist um so größer, je vollkommener und vollständiger die Mittel und Einrichtungen vorhanden sind, welche die materiellen und geistigen Bedürfnisse der Menschen (wo möglich aller) befriedigen. Da die geistigen Bedürfnisse den Besitz der materiellen Mittel voraussetzen, so kann man sagen: die Cultur eines Volkes ist in dem Grade gesteigert, in welchem die geistigen Bestrebungen allgemein geworden sind, in welchem die ganze Bevölkerung an den idealen Gütern Theil nimmt. Die Bildung eines Einzelnen ruht auf der Ausbildung seines Körpers und auf dem Besitz oder Erwerb der erforderlichen materiellen Mittel, die Cultur eines Zeitalters ebenfalls auf materieller Grundlage, von welchen Grundlagen aus sich die höhere Gesittung des Einzelnen und die höhere Cultur der Gesammtbevölkerung erhebt.

Den Standpunkt der Cultur der fortgeschrittenen europäischen Völker kennzeichnen:

a. die Bodencultur und die dadurch erzeugte hinreichende Menge materieller Lebensbedürfnisse;

b. die Handelsverhältnisse nebst Allem, was sie befördert (Straßen, Eisenbahnen, Dampf- und Segelschiffe, Telegraphen, Posteinrichtungen, Gesellschaften, Börsen, Handels-Tractaten u. s. w.);

c. die Industrie, gefördert durch Handarbeit und Maschinen;

d. die staatlichen Einrichtungen auf den Gebieten der Sicherheit des Eigenthums und der Personen nach Innen und Außen, des Rechts in der Gleichheit für alle, der Theilnahme der Bürger an der Gesetzgebung und Verwaltung in den Gemeinde-, Kreis-, Provinz- und Staatsverbänden ꝛc.;

e. die allgemeine Schulbildung, die geistige, nach und nach mit der körperlichen verbunden oder zu verbinden;

f. die Fortbildungs-, Ackerbau-, Industrie- und andere Schulen, Handwerkervereine u. s. w.;

g. die Universitäten, Akademien für Wissenschaft und Kunst;

h. die freie Presse;

i. die Religions- und Gewissensfreiheit, die (immer allgemeiner werdende) Toleranz;

k. die Macht der öffentlichen Meinung;

l. die im Wachsen begriffene Theilnahme an allen öffentlichen Angelegenheiten (Armenversorgung, wohlthätige Anstalten aller Art bis hinauf zur Politik und Staatsführung u. s. w.);

m. der Nationalsinn und Nationalgeist.

Faßt man alles dieses, was in einander greift, einander fördert und sich gegenseitig bedingt, zusammen, und vergleicht man den Umfang und die Macht der sich dadurch offenbarenden Bestrebungen und Leistungen der heute lebenden Culturvölker mit den Zuständen anderer jetztlebenden oder auch älterer Völker, so erhält man einen Begriff von der Größe des Fortschritts, welchen die Cultur gemacht hat, und man wird gestehen müssen, daß dieselbe in den bezeichneten Völkern in materieller wie in geistiger Beziehung eine hohe Stufe erreicht hat.

Gleich der Bildung eines Menschen ist auch die Cultur eines

Volkes keine absolute und feststehende, sondern eine flüssige, wechselnde und veränderliche; darum ist die eine wie die andere zwar durch Momente, wie wir sie theilweise angedeutet haben, zu charakterisiren, aber nicht objectiv zu fixiren und logisch unantastbar zu definiren. Von beiden gilt auch das von der einen schon ausgesprochene Wort: Bildung, Civilisation und Cultur sind entweder im Auf- oder im Niedergang begriffen, Stillstand existirt nicht. Wie die Freude am Dasein abhängt von der Wahrnehmung des Fortschritts in individueller Entwickelung, so ist die Freude an der Zugehörigkeit zur Nation bedingt durch die Gewißheit der Entwickelung der wesentlichsten Verhältnisse im Ganzen und Großen, wobei nicht zu vergessen ist, daß, wie man bei und an einem Menschen vorzüglicher Art seine Schwächen und Mängel mit in den Kauf nehmen muß, man bei dem Fortschritt einer Nation im Ganzen die damit verbundene Schädigung in einzelnen Dingen geduldig und ohne Schmerz zu ertragen hat. Wohl dem, dem das Glück zu Theil wird, an der Fortentwickelung des Ganzen Theil zu nehmen! Auch wohl dem, der durch seine eigene Fortbildung, in welcher die intellectuelle und sittliche Bildung die Hauptmomente bilden, zur Entwickelung des Ganzen seinen Beitrag liefert! Es kommt überall darauf an, daß man selbst etwas ist. Sein ist hier Eins mit Werden.

3. Gehen wir über zu einigen mit den vorhergehenden Andeutungen verwandten Bemerkungen über den Zeitgeist. Im Unterschiede mit der Vergangenheit sind die charakteristischen Hauptmomente des jetzt in der deutschen Nation herrschenden und täglich mehr zur Herrschaft gelangenden Zeitgeistes, dieses Ausdrucks der öffentlichen Meinung, folgende:

a. das Streben nach individuell-freier Entwickelung (vor allen andern lebt der Individualitäts-Trieb oder das ihm entsprechende Princip in den Nationen des germanischen Stammes);

b. der Trieb nach freier Bewegung der Genossenschaften (Aufhebung aller hemmenden Schranken, Gewerbe- und Handelsfreiheit — Selbstregierung und Selbstverwaltung der Communen in Stadt und Land —);

c. der Associationsgeist der Gleichstrebenden (Verbin-

dungen und Vereinigungen aller Art, von den ehemaligen Zunftgenossen an bis zu den Gelehrtengesellschaften hinauf, Vereine für materielle Interessen wie für Künste und Wissenschaften);

d. die Humanitätsbestrebungen der mannigfaltigsten Art;

e. das Ausgleichungsprincip (Aufhebung aller Monopole und Privilegien, Gleichheit vor dem Gesetz, Berechtigung Aller zu den öffentlichen Aemtern 2c.);

f. der Trieb nach freiem Verfassungsleben (in constitutionellem Staat);

g. das Nationalitätsprincip (Vereinigung aller Stämme zu einer Einheit, ohne Verwischung natürlicher Unterschiede);

h. allgemeine und unbedingte Religions- und Gewissensfreiheit (ohne Einfluß des Bekenntnisses auf bürgerliche und staatsbürgerliche Rechte);

i. das erwachte Bedürfniß nach höherer Bildung (der Bürger für sich, wie die Handwerkervereine beweisen, und der Bürger und Bauern für ihre Söhne, in den öffentlichen Schulen, Fortbildungs- und Ackerbauschulen 2c.);

Alles dieses und das damit Verwandte kann man zusammenfassen in dem einen Worte: Streben nach Freiheit. Unter diesen Begriff kann man, wenn man den Menschen nach Leib, Gemüth und Geist auffaßt, alles Genannte bringen; das demokratische Princip nach Freiheit bildet den Charakter des gegenwärtigen Zeitalters und bestimmt die öffentliche Meinung. Man kann dieses daraus erkennen: Alles, was dieses Princip zu fördern scheint, wird von den hervorragenden Gliedern der Nation und von ihr selbst mit Beifall und Applaus, was ihm widerspricht, mit Mißtrauen und Widerwillen aufgenommen.

Von dem mit den angegebenen Positionen aufgestellten Standpunkte werfe der Lehrer, der als solcher Alles auf seinen Beruf bezieht, einen Blick auf die bis zu dieser Stunde herkömmlichen, von den Vätern auf uns gekommenen Bildungsweisen, um hier nur auf Eines aufmerksam zu machen, auf die Einführung der, wie sich von selbst versteht, urtheillosen, unmündigen Kinder in kirchlich confessionelle Bekenntnisse und die Beschränkung ihrer Kenntniß und Auffassung in ein so fest geschlossenes, umhegtes

Gebiet. Paßt ein so erzogener Mensch in die Welt, wie sie heute schon ist und morgen noch mehr sein wird? Ich will nicht den horrenden Fall, dieses Verbrechen am Seelenleben des Menschen, voraussetzen, daß Eltern, Priester und Lehrer dem Kinde eine feindselige Gesinnung gegen Andersdenkende und Andersglaubende mit oder ohne Absicht eingeflößt haben; nein, ich will annehmen, das System habe ihm die angeborene Gutmüthigkeit nicht geraubt, es habe in vollem Vertrauen und Glauben an die Autorität seiner Umgebung die ihm vorgetragenen Lehren als untrügliche, zur zeitlichen und ewigen Seligkeit hinleitende Wahrheit aufgenommen: wie muß ihm, wenn es in's Leben tritt und in demselben die ihm eingetrichterten Lehren nicht mehr herrschend findet, wie muß ihm, wenn es in der Anschauungsweise der Zeitgenossen die von ihm für heilig erachtete Beschränkung nicht mehr vorfindet, zu Muthe werden?* Es muß ihm ergehen, wie einem, der, in dumpfer Zimmerluft oder in einer Jean Paul'schen Höhle erzogen, plötzlich auf freie Bergeshöhe versetzt wird, es vergeht ihm der Athem, und es wird bei dem Erwachsenen einer von den zwei Fällen eintreten: entweder retirirt er in die dumpfe Kammer, in die dunkle Höhle zurück, weil er sich nur da wohl fühlt, oder er gewöhnt sich an die stärkende Luft und — blickt mit Wehmuth oder auch mit Abscheu auf seine Jugend-Kerkermeister zurück.

Wir haben von decretirender, dominirender Seite die Forderung betonen hören: die Erziehung muß sich an das Leben anschließen, die Realitäten müssen berücksichtigt werden. Gut gesprochen und richtig gedacht! Aber geschieht das, wenn ein confessioneller Katechismus den Unmündigen einexercirt wird? Geschieht das dadurch, daß man ihren Geist an Dogmen bindet, welchen nur ein Bruchtheil der Menschheit zustimmt und deren Anwendbarkeit im Leben

---

* Es wird auch erlaubt sein, zu fragen, wie wird das in obiger Weise erzogene Kind über andersdenkende Menschen empfinden, mit welchen es, ich will nicht verlangen: in Liebe, aber doch in Eintracht zu leben bestimmt ist, wenn der Spruch: „Wer nicht glaubt (d. h. d a s nicht glaubt, was ihm als Glaube eingeimpft worden), der wird verdammt werden" — ihm i n H e r z u n d G e w i s s e n sitzt? Auf das Letztere ist es doch abgesehen! Ist das nicht furchtbar?

nicht einleuchtet? Passen die in solcher Beschränkung Erzogenen in die Lebensgemeinschaft, die, oder wenn sie, so ist, wie wir oben gesagt haben?

Die Erziehung darf den Kindern nichts aneignen, was im praktischen Leben keine Bedeutung mehr hat, muß die Jugend für die Ideen der Zeit, wenn diese gut und, mit denen der Vergangenheit verglichen, die besseren sind, reif machen, wenigstens dazu vorbereiten, Alles vermeiden, was sie daran hindern könnte, muß negativ und positiv wirken — und darum leugne Einer die Wahrheit, daß der Lehrer die Gegenwart, die in ihr herrschenden Potenzen, den Zeitgeist und die öffentliche Meinung zu kennen von Nöthen habe — mehr: daß er von den besseren Ideen beseelt sein müsse!? Zu dieser Kenntniß und zu diesem Leben einen Beitrag zu liefern: darum habe ich diese Bemerkungen geschrieben.

XIV.

Chemie in dem Lehrerseminar und in der Volksschule?

Gehört Unterricht in der Chemie in das Lehrerseminar? oder selbst in die Volksschule?

Rector Löw verkündigt: es würden nicht zehn Jahre vergehen und man würde für die Volksschule chemischen Unterricht verlangen. Von diesen zehn Jahren sind bereits fünf Jahre um.

Minister v. Bethmann-Hollweg erklärte in den ihm abgenöthigten Verbesserungen der Raumer'schen Regulative, daß ein wenig Chemie in den Seminaren zulässig sei.

Pädadogen und Behörden treten also der Sache näher. Daraus erwächst für fortschreitende Lehrer die Pflicht, sich näher um sie zu bekümmern und für sich die Frage zu beantworten, ob sie bei den umfassenden Fortschritten in der Chemie, bei ihrem täglich größer werdenden Einfluß auf Gewerbe, Landwirthschaft und andere Lebensverhältnisse, bei ihrer Wichtigkeit auf die Dinge in Küche und Keller, Wohn- und Lehrstuben, Gesundheit und Krankheit, bei dem Fortschritt in chemischen Kenntnissen in allen Klassen der Bevölkerung, kurz in einem so anerkannt wichtigen Zweige der Kenntniß und allgemeinen Bildung unwissend bleiben, sich nicht so viele Einsicht in die betreffenden Gegenstände erwerben wollen, daß sie mit den Gebildeten gleichen Schritt halten und sich befähigen können, ihren Schülern für chemische Vorgänge die Augen zu öffnen.

Der Gegenstand hat eine praktische Wichtigkeit für sie selbst als Bildungsgegenstand wie zur praktischen Benutzung, und für ihre Schüler als Unterrichtsgegenstand für's Leben. Von den Hausfrauen nicht zu reden, welche Küche und Keller zu bewachen, für gesunde Kost zu sorgen, Gefahren abzuwenden, ihre Dienstpersonen anzuleiten und zu überwachen haben.

Wie scheuert man messingene und kupferne Gefäße? Wie beugt man der Vergiftung in Kupfergefäßen vor? Wie beseitigt man den Kesselstein (falsch Salpeter genannt) in den Theekesseln? Wie reinigt man Wasserkaraffen? Wie macht man sauergewordene Fleischbrühe oder Milch wieder genießbar, schmackhaft und gesund? Wie entfernt man Fett- und andere Flecken von den Kleidungsstücken? — Wie entsteht der Rost, wie verhindert man ihn? Was für eine Bewandtniß hat es mit dem Brausepulver, mit dem Schäumen des Bieres, mit dem Schießpulver, mit dem Kohlendunst und der Kohlensäure, mit der Spiritusflamme, dem Gaslicht, mit den Chlorräucherungen, mit der Wirkung des harten und weichen Wassers auf die Seife, auf Erbsen und Linsen? — Wie hat man den Ofen zu heizen, was nützen hermetisch schließende Ofenröhren, wie entsteht Lebensgefahr durch unzeitiges Schließen der Klappen? Warum ist es unnütze Verschwendung des Holzes, wenn mehr als zum Sieden des Wassers verwandt wird? Wie beugt man dem Springen der Gläser vor? Was ist Verbrennung, Verwitterung, Verwesung? — Welche Veränderung erleidet die Luft durch das Athmen der Menschen und Thiere? Was ist Luftreinigung und wie wird sie hervorgebracht? Warum entsteht durch grüne Tapeten (das Schweinfurter Grün) Vergiftung der in solcher Umgebung athmenden Menschen?

Genug, von der Anwendung chemisch-einfacher Kenntnisse für Handwerker: Brenner und Brauer, Färber und Gerber, Gold- und Silberarbeiter, Kupfer- und Steindrucker, Photographen, Bäcker und Töpfer, Nadler und Klempner, und von der Anwendung chemischer Kenntnisse auf die Landwirthschaft nicht zu reden!

Auch nicht zu reden von der formal-bildenden Kraft dieser Kenntnisse und von dem besseren Verständniß der uns überall umgebenden chemischen Naturprocesse.

Die Sache spricht für sich.

Die Frage über Ob? ist unbedingt zu bejahen.

Aber Wie? Und wie verhält es sich mit der Ausführbarkeit?

Für die Seminarien ist keine Schwierigkeit vorhanden. Der Unterricht schließt sich an die Physik an. Beide können erfolgreich nicht ohne Experimente und die erforderlichen Apparate gelehrt werden.

Für den Lehrer bedarf es einer schriftlichen Anleitung, welche ihm die nöthigen Kenntnisse mittheilt, ihm Anweisung gibt zu den anzustellenden Versuchen mit einfachen Hülfsmitteln, sein Auge schärft für die Beobachtung der Naturprocesse überhaupt. Ohne diese Kenntnisse, Fertigkeiten und Eigenschaften vermag er in der betreffenden Angelegenheit in der Schule nichts. Mit ihnen wird er Gelegenheit und Zeit zu chemischen Belehrungen zu benutzen wissen. Auf dem Lectionsplan braucht die Chemie nicht zu figuriren. Alles nach Umständen, Bedürfnissen und Möglichkeiten.

Hier ist es hinreichend, die Sache angeregt zu haben. Den Lehrern ist das Weitere zu überlassen.

Director Berthelt in Dresden hat eine für den besprochenen Zweck empfehlenswerthe kleine Schrift über Chemie für Lehrer geschrieben.

Einer noch dringenderen Empfehlung ist die Schrift von dem Lehrer Schlichting in Kiel werth:

Chemische Versuche einfachster Art, ein erster Cursus in der Chemie, in der Schule und beim Selbstunterricht ausführbar ohne besondere Vorkenntnisse und mit möglichst wenigen Hülfsmitteln. Kiel 1862, bei Homann.

Als Einleitung dazu ist zu benutzen ein Vortrag, welchen derselbe Verfasser 1861 im allgemeinen Holsteinischen Lehrerverein, der sich (wohl zu merken, weil nachzuahmen) seit Jahren um die Fortbildung der Mitglieder in Naturwissenschaften bemüht, gehalten hat:

„Ist Chemie in der Volksschule zu lehren? Ein Wort an die deutschen Lehrer". Altona bei Hestermann.

Der Verfasser hat sich durch diese Rede und jene Schrift ein Verdienst erworben. —

Noch finde hier eine Aeußerung Roßmäßler's einen Platz: „Jeder Beruf kann für das Naturstudium zu einem gedeihlichen Boden werden, wenn nur dieser Boden von dem Sonnenlichte des klaren Umschauens und von der Wärme der Liebe zur Natur durchdrungen ist. Nicht bloß die Dichtkunst hat ihren Hans Sachs, unendlich viel mehr hat deren die Natur. Es wäre ein Leichtes, an einer großen Reihe berühmter Namen nachzuweisen, daß eine Menge der verschiedenartigsten Berufsarten in einzelnen Persönlichkeiten entweder in das erfolgreichste und ruhmwürdigste Naturstudium umgeschlagen sind, oder daß dieses mit und neben jenen friedlich und freudig gedieh. Der Schotte Wilson z. B., einer der größten Vogelkenner, war Schullehrer"; ich füge hinzu, ein sächsischer Lehrer in der Sächsischen Schweiz war und ist, so viel ich weiß, unbeschadet seiner Lehrerthätigkeit, ein so berühmter Sammler und Kenner der Insectenwelt, daß ausgezeichnete Naturforscher aus den verschiedensten Gegenden ihn aufsuchen, um von ihm zu lernen.

Es gibt in der Naturforschung keine privilegirte Zunft, sondern lediglich die Leistung und das Streben. Ich möchte auch wissen, wo auf dem Erdball ein Ort existirte, in dem und in dessen Nähe nichts Bemerkens- und Beobachtenswerthes vorkäme. Der werdende, sich stets entwickelnde Mensch hat an der Natur die treueste Freundin, das musterhafteste Vorbild, weil sie in steter Entwickelung begriffen ist.

In Schlesien ist zur Pflege der Naturwissenschaften und ihrer Verbreitung unter dem Volke ein Humboldt-Verein entstanden, der bereits unter dem Vorsitze Roßmäßler's mehrere Versammlungen auf dem Gröditzberge gehalten hat, an welchen viele Lehrer Theil genommen haben. Der naturforschende Verein in Kiel ist vorzugsweise durch Lehrer entstanden. In Berlin ist durch solche ein ähnlicher in Aussicht genommen. Es ist ja auch unmöglich, von den staunenswürdigen Fortschritten in den Naturkenntnissen und deren Benutzung keine Notiz zu nehmen und — da man selbst nicht Alles sehen und lesen kann — nicht das Bedürfniß zu em-

pfinden, mit Gleiches Anstrebenden sich zu gemeinsamer Arbeit und gegenseitiger Belehrung zu verbinden. Die Lehrer von Ehemals wußten nichts von Natur, man bannte sie in die Schulräume, machte ihnen mit Absichtlichkeit bange vor der Natur, weil man wähnte, daß sie durch sie von geistlichen Wegen abgelenkt werden möchten. Es hing dieses zusammen mit der traurigen und verderblichen Meinung einer Scheidung des Menschen in zwei ursprünglich absolut getrennte Theile, Leib und Seele, während man jetzt weiß, daß der Mensch ein einheitliches Ganze ist.

Die entscheidende Antwort auf die Frage, ob der Lehrer sich gründlich mit Naturkenntnissen zu beschäftigen habe, liefert die Antwort auf die Frage, ob der Lehrer in solchen Kenntnissen zurückbleiben könne und dürfe, während alle Welt darin fortschreitet. —

XV.

Entwickelung und Entwickelungsfreiheit!

Wie in allen Wissenschaften, so gibt es auch in der Pädagogik Begriffe, die man gar nicht entbehren kann. Ein solcher Begriff ist der Begriff der Entwickelung. Entwickelung ist Entfaltung durch innere Triebkräfte nach Gesetzen, die in dem sich entwickelnden Wesen selbst liegen, kürzer: Entwickelung ist innere gesetzliche Entfaltung.

Dieser Begriff ist einer der wichtigsten, sowohl in der Theorie als auch in der Praxis der Pädagogik. Ohne seine Anwendung gibt es keine vernünftige Erziehung. Deßhalb wird es wohl jeder Lehrer für eine seiner wichtigsten Aufgaben halten, über diesen Begriff, seinen Inhalt, seine Forderungen und Consequenzen nachzudenken. Es ist ein sehr fruchtbarer Begriff. Man wird so leicht nicht mit ihm fertig, am allerwenigsten durch eine Definition, ja ich glaube (besser: ich glaube nicht nur, sondern ich weiß es), daß der praktische Pädagog seine Lebtage nicht mit ihm fertig wird, weil er ihm aufgibt, den Entwickelungsgesetzen der Dinge, insonderheit der Menschennatur nachzudenken. Es ist ein unerschöpflicher Begriff, er ist mehr als das, er ist eine Idee.

Nun kann man Mancherlei darüber sagen. Wir wollen es uns diesmal leicht machen. Entwickelung ist ein organischer Vorgang (Proceß), eine Auseinanderlegung oder Enthüllung des im

Keime Angelegten, des im Verborgenen Präformirten oder Prädestinirten, ein Bringen an's Licht, eine Offenbarung — Entwickelung ist nicht bloße Veränderung, sondern ein Werden nach der in dem Wesen angelegten Idee — es ist Entfaltung von Innen, von Innen nach Außen — es ist stetige Entfaltung, ohne Lücken und Sprünge (natura non agit per saltum), wenn sie nicht gestört wird, bis zu einem Ziel- oder Höhepunkte von Moment zu Moment, so daß das nachfolgende das vorhergehende in sich enthält — sie kann gestört, aufgehalten, corrumpirt, vernichtet werden durch übermächtige, ihr feindliche Kräfte — hat ein Wesen den Höhepunkt seiner Entfaltung erreicht, so steht sie still, geht dann oft rückwärts, die Evolution verwandelt sich in Involution, das Wesen nimmt ab, zerfällt, löſ't sich auf, stirbt, d. h. geht in andere Daseinszustände über, was auch Entwickelung ist.

Dies und mehreres Andere läßt sich von der Entwickelung sagen, ohne daß dadurch der Begriff auch nur in schwachem Maße erschöpft würde. Eine Idee läßt sich nicht in einen Begriff einkerkern, nicht durch eine Definition erfüllen.

Die Sache kommt aber überall vor; man kann sagen, sie sei allenthalben; die Leser wissen auch, daß man (wird auf solche Zeichen geachtet?) selten einen Aufsatz von nur wenigen Seiten findet, in welchem der Begriff der Entwickelung fehlte. Sehen wir uns ein Wenig nach diesen Gebieten um, um den Begriff der Entwickelung, wenn nicht systematisch oder dialectisch selbst zu entwickeln, doch zu beschreiben oder zu umschreiben.

Von selbst ist verständlich, daß man im engeren und eigentlichen Sinne des Wortes nur bei Organismen von Entwickelung reden kann, das Wort kann aber auch in weiterer Bedeutung genommen werden. So wollen wir es nehmen.

Aus Urmaterie (man kann nicht mit dem Nichts anfangen, Etwas muß man setzen — die Entstehung eines Etwas aus Nichts kann der Mensch ebensowenig denken, wie die Verwandlung eines Etwas in Nichts, oder gilt hier das Wort: credo, quia absurdum est?) oder Urstoff, aus Stoff und Kraft — chaotischem Nebel — werden Kometen — Planeten — Sonnen.

Chaotischer Zustand ist der erste Zustand eines Planeten (der Erde z. B.) — es entsteht Scheidung des Ungleichartigen, Verbindung des Gleichartigen — Kernbildung und Oberfläche, Kern und Rinde.

In der Rinde entdecken wir Urgestein (Urgebirgsgestaltung), Krystallbildung, Massen der primären, secundären, tertiären Periode bis zu den Alluvionen und den Veränderungen in der Gegenwart.

Es entstehen die Organismen der Pflanzen- und der Thierwelt bis hinauf zum Menschen.

Der Pflanzenorganismus entwickelt sich von den Zellen (Molekülen), Algen, Flechten, Moosen durch die Farren, Schachtelhalme, Wurzelfrüchte u. s. w. bis hinauf zu den Eichen, Linden, Cedern.

Gleichzeitig oder später folgt die Thierorganisation von den Polypen, Infusionsthierchen, Mollusken aus durch die Lurche hindurch bis hinauf zu den Vögeln und Säugethieren und zum Abschluß durch das mit Vernunft begabte Wesen.

Ueberall Fortschritt von dem Unvollkommenen zu dem Vollkommeneren.

Der Mensch.

Ei — Embryo — Fötus — Kind, Knabe oder Mädchen — Jüngling und Jungfrau — Mann und Weib — Greis und Greisin: Emanation, Evolution, Involution, Tod = Stufe der Entwickelung zu einer höheren Daseinsform.

Jäger — Hirten — Ackerbauer — Culturvölker, nach Hegel fortschreitend im Bewußtsein der Freiheit. Nirgends ein Rückgang von einem anfänglichen Höhepunkt zu niedereren Stufen.

Empfindung — Sinnen- und Gliederentwickelung — Bewußtsein — Anschauen und Vorstellen — Begreifen — Urtheilen — Schließen.

Empfinden — fühlen — denken — wollen.

Körperbildung — intellectuelle Bildung — Vernunftbildung (Ideen).

Fetischismus — Vielgötterei — Gotteinheit.

Wieder überall Entfaltung des einzelnen Menschen

wie ganzer Völker von unvollkommeneren zu vollkommeneren Zuständen.*

Ueberall verkündet uns der Einblick in die Erdrinde: Entwickelung — in den Pflanzen- und Thierstaat: Entwickelung — in die Sternenwelt: Entwickelung — in die Menschengeschichte: Entwickelung (von der Rohheit zur Freiheit, zum Rechts- und Vernunftstaat) — in das Leben des Individuums: Entwickelung — in jede Wissenschaft und Kunst: Entwickelung.

Allüberall Entwickelung durch innere Triebkräfte nach den den Wesen inwohnenden, zu ihrem Wesen gehörenden (ihnen immanenten) unabänderlichen, ewigen Gesetzen. Dies Letztere ist für den Erzieher von besonderer Wichtigkeit. Der gesetzliche Fortschritt ist da, er tritt von selbst ein, wenn er nicht gestört wird; er wird nicht von dem Menschen gemacht, er wird vorgefunden und erkannt und — respectirt.

In den Organismen lebt, wirkt und schafft der Entwickelungstrieb.

Die Entwickelung kann geschwächt und verstärkt, gehemmt und befördert werden. Das Eine oder das Andere geschieht nach dem Maße der Einwirkung.

Die Entwickelung wird angeregt durch Reize von Außen. Innen wirkt die treibende Kraft, von Außen kommen hinzu ein-

---

* Die untergegangenen Pflanzen- und Thiergeschlechter, deren Spuren und Ueberreste in den Schichten der Erdrinde gefunden werden, bekunden gleichfalls diesen Proceß.

Auch in der historischen Zeit sind Thierarten verschwunden, und es ist wahrscheinlich, daß es sich mit Pflanzenarten auch so verhält. Deßgleichen ist es wahrscheinlich, daß auch jetzt noch neue Pflanzen und Thiere entstehen. Das Erste ist der Fall, wenn die Bedingungen zum Leben fehlen, das Zweite, wenn diese eingetreten sind. Die Entwickelung der Erdverhältnisse hat so wenig aufgehört wie die kosmische. Ob im Laufe der Jahrtausende oder Jahrmillionen etwa ein über dem jetzigen Menschen stehendes Geschlecht vernünftiger Wesen in's Dasein tritt, hält der Naturforscher, welcher überall Entwickelung erblickt, nach den analogen Erscheinungen der Vergangenheit nicht für unmöglich. Es würde dann für den Menschen die Stunde schlagen, in der zu ihm gesprochen würde: „Fort mußt du, deine Uhr ist abgelaufen“. —

wirkende Momente; Factoren, Potenzen kommen ihr entgegen, im günstigen Falle belebend und fördernd. Die Förderung der Entwickelung geschieht durch Anregung, der Pflanzen z. B. durch Licht, Wärme, Regen und nährende Stoffe, der Thiere ebenso, deßgleichen der Menschen, in Verbindung mit Wartung und Pflege durch andere Menschen, die zugleich das geistige Leben wecken und demselben die der geistigen Menschennatur auf den verschiedenen Stufen ihrer Entwickelung zweckdienliche Nahrung darbieten.

Das Letztere ist für den Erzieher wieder von besonderer Wichtigkeit: die geistige Nahrung muß auf jeder Stufe des Individuums seinen Bedürfnissen, seinen Kräften angemessen sein.

Das Kind trägt den Trieb der Entfaltung in sich, es will sich entwickeln (darum nicht eingewickelt werden). Entspricht die Einwirkung von Außen der Beschaffenheit, den Kräften der Natur des Kindes, so gedeiht die Entwickelung, im Gegentheil nicht. Der Gang, der Fortschritt, der Proceß, das Gesetz dieser Entwickelung liegt in der Natur des Kindes.

Entspricht die geistige Nahrung der Natur des Kindes, so ergreift es sie mit Begierde und verarbeitet sie; im entgegengesetzten Falle verhält es sich abwehrend und widerstrebend. Dieses gilt von leiblicher, wie von geistiger Nahrung.* Es verweigert die Annahme von Stoffen, die es nicht verarbeiten, nicht (leiblich oder geistig) verdauen kann. Es ist vom gesunden, naturgemäß behandelten Kinde die Rede. Ihm aufgezwungene, seiner Beschaffenheit nicht entsprechende, seine Natur, seine körperliche oder geistige Entwickelung, seinen Trieb nach Thätigkeit, kurz nach Entfaltung

---

* „Das Unverdauliche" — sagt Deinhardt — „ist auch für die geistige Entwickelung ein Gift, hemmt und verkümmert sie, ja kann sie ganz zerstören."

Vor dieser unleugbaren, lange nicht genug beherzigten Wahrheit — denn mit welcher Unbesonnenheit lehren so viele drauf los! — wird vielen Lehrern der Neuzeit sofort bange. Obigem Ausspruch meint daher F. A. Schmid sofort beifügen zu müssen: „Es wäre unrecht, dem Kinde etwas bloß aus dem Grunde nicht zu geben, weil es noch nicht im Stande ist, es so zu verstehen, wie es der Mann versteht." Ich denke, das gilt von allem Lehrstoff, besagt daher in Betreff eines speciellen Lehrstoffs nichts.

nicht förderndе Einwirkung oder Nahrung hemmt, schwächt, verkrüppelt seinen Leib wie seinen Geist.

Welche Nahrungsmittel die Entwickelung des Körpers fördern und hemmen, weiß man viel sicherer, kennt man viel genauer, als die das geistige Leben fördernden und hemmenden Einwirkungen und Stoffe.

Man kann sagen und behaupten, daß man zu allen Zeiten den Kindern Stoffe zum Annehmen und Verarbeiten angeboten hat, die kein Mensch geistig verdauen kann, darum auch keiner jemals verdauet hat. Jenes geschieht noch alle Tage. Was für ein Unsinn darin liegt, was für Folgen dieses Thun haben muß, an was für Stoffe dabei zu denken ist, das mögen die Erzieher sich überlegen.

Diese Stoffe zu erkennen, ist nur dann schwer oder unmöglich, wenn man selbst dieselben (diese Cruditäten) im geistigen Magen beherbergt, sie für Heiligthümer, kostbare Geheimnisse und unergründlich tiefe Weisheit erachtet; wenn man durch sie und durch falsche Leitung überhaupt des gesunden Blickes für die Kindesnatur verlustig geworden ist. Die Folgen dieses traurigen Thuns kann man in den Geschichtsbüchern, welche über die Vergangenheit berichten, kann man an den Völkern und Nationen der Gegenwart, nicht bloß in China, Italien, Spanien, sondern auch in unserem Vaterlande, an unseren Menschen, in unseren Schulen wahrnehmen.

Jede Pflanze, jedes Thier, jeder Mensch, jede Nation will sich ihrer Natur gemäß entwickeln. Geschieht es, so gelangt die Pflanze, das Thier, der Mensch, die Nation zu einem glücklichen, fröhlichen Dasein; wo nicht, nicht. Hei, wie springt der Hirsch in dem grünen Walde, wie flattert und singt die Lerche in der göttlichen Luft, und wie beißt der Distelfink an dem Draht seines Kerkers und wie rüttelt der Löwe an den Stangen seines Gefängnisses, je nach dem Grad der ihm inwohnenden Stärke, — je edler das Thier, desto machtvoller und wilder.

Und der Mensch? und die Völker und Nationen? Hat es je einen glücklichen Menschen gegeben, dem die seiner Natur entsprechende Entwickelungsweise versagt war? Je eine lebendige Nation, die nicht nach freier Bewegung und Entwickelung strebte?

Kennt man noch nicht die Grundursache, daß so viele Menschen verloren gehen und sich lebenslang unglücklich fühlen, noch nicht die Grundursache der Unruhe, des Mißbehagens, der Empörungen und Revolutionen der Völker? Nur ein ganz entartetes, verkommenes Volk reagirt nicht, wenn ihm die freie Bewegung geraubt wird, wie nur ein zerdrückter Unglücklicher keinen Schmerz empfindet, wenn er sich um die Entfaltung seiner Natur gebracht sieht. Entwickelungsfreiheit, welche selbstverständlich die Gedankenfreiheit mit einschließt, beglückt den Einzelnen, beglückt Alle; wo sie vorhanden ist, kommt man nicht einmal auf die Vorstellung einer Revolution, eines Krawalls, eines Putsches. Und wo sie eingeengt wird, wo sie fehlt?

Vernehmen die Lehrer, welche bei ihrem Thun an die Uebereinstimmung dieses Thuns und Lassens mit den gegebenen positiven Vorschriften, nicht aber an die Uebereinstimmung oder auch Nichtübereinstimmung dieser Vorschriften mit der Natur des Schülers denken, ein Wort von Pestalozzi:

„Die Bildung und Erziehung des Menschen ist wesentlich als eine, dem inneren Entfaltungstrieb der menschlichen Kräfte beiwohnende Mitwirkung anzusehen. Der Einfluß der Bildung kann mit den ewigen Gesetzen des Wachsthums der menschlichen Kräfte in Uebereinstimmung gebracht werden. Die Erziehung soll mit demselben in Uebereinstimmung gebracht werden. Aber beide können auch mit demselben in Widerspruch gesetzt werden. Durch Uebereinstimmung des Bildungs- und Erziehungseinflusses mit den ewigen Gesetzen des menschlichen Wachsthums wird der Mensch allein wirklich gebildet und erzogen; durch den Widerspruch seiner Bildungs- und Erziehungsmittel mit diesen ewigen Gesetzen wird der Mensch verbildet und verzogen, eben wie die Pflanze durch die äußere Gewalt verkrüppelt wird. Der Widerspruch der Erziehung und der Bildungsmittel mit den ewigen Gesetzen des Wachsthums der menschlichen Kräfte und mit der Reinheit und Unschuld des menschlichen Willens, durch welche diese Kräfte zum Ziel ihrer gemeinsamen Bestimmung vereinigt werden, ist äußere Gewalt gegen die ewigen Gesetze des menschlichen Organismus, die verheerend auf sie wirken, eben wie jede äußere Gewalt, die verheerend auf den Organismus einer Pflanze oder eines Thieres einwirkt und sie verkrüppelt." —

An diese Worte eines Pädagogen reihen wir die eines Naturforschers:

„Nichts charakterisirt das ganze Dasein so glücklich, wie der Gedanke der Entwickelung. Sie ist das Leben selbst, der Geist des Weltalls.

Aller Wechsel, mit ihm aller Reiz in Leben und Natur, beruht wesentlich in dieser Weltpsyche. Kein Wunder, daß selbst eine Wissenschaft erst lebensvoll wird, sofern sie ihre Gegenstände im Lichte der Entwickelung zu schauen beginnt. In der That ist sie dem Naturforscher, wenn ich mich so ausdrücken darf, das große Evangelium der Natur. Dieses zu erklären ist gleichsam seine große Prediger-Aufgabe, in welcher sich all sein Forschen und Denken concentrirt. Wohl gab es auch für ihn eine Zeit, wo er von diesem Gedanken noch nicht durchdrungen war, wo auch er, wie die große Menge noch heute, das ganze Dasein als ein starres, als ein Conglomerat von Einzelnheiten betrachtete. Ein solches Zeitalter konnte nur ein sammelndes sein. Es mußte ein anschauendes werden, wenn sich der Gedanke Bahn brach, der Entwickelung der Natur nachzuforschen. Ein solches Zeitalter ist das unsrige geworden. Entwickelungsgeschichte heißt gegenwärtig das Panier, um welches sich alle Disciplinen der Naturforschung mit einem Thatendurste gesammelt haben, der Großes verheißt. Er hat zu der Lehre vom Sein die Lehre vom Werden hinzugefügt."

„Eine Welt, die sich der Mensch als fertig gegeben dachte, eine Welt ohne Geschichte mußte dem Geiste zu allen Zeiten wie ein todter Mechanismus erscheinen. Das ist durch das Studium der Entwickelungsgeschichte beseitigt, die in jedem kleinsten Dinge die Gesetze der ganzen Welt wiederspiegelt. Durch sie ist die Welt von einem todten Mechanismus zu einem lebendig wirkenden, alle verjüngende Kraft aus sich selbst schöpfenden Organismus erhoben worden." (Dr. Müller.)

Die gesammte Menschheit untersteht einem großen allgemeinen Gesetze, dem Gesetze der menschlichen Entwickelung. Dasselbe ist mit ihr geboren und gegeben. Jede einzelne Nation steht unter einem besonderen Gesetze der Entwickelung, welches jenem allgemeinen nicht widerspricht, dasselbe aber specialisirt. Jeder einzelne Mensch steht unter dem individualisirten Gepräge dieser Gesetze. In jedem scharf ausgeprägten Menschen entdecken wir daher eine nur ihm anhaftende Eigenthümlichkeit, in ihr aber das nationale Gepräge und den allgemein-menschlichen Charakter. So war Schiller z. B. ein edler Mensch, eine deutsche Natur und außerdem — Schiller.

In dem unendlichen Proceß der Entwickelung betrachten unsere Geschichtsforscher das Wesen der Creatur, vor Allem der vernünftigen, — die Weltgeschichte ist ihnen ein Proceß der Entwickelung der in die Menschheit niedergelegten Keime in unendlichem Fortschritt.

Die Betrachtung der geschichtlichen Entwickelung der Nationen liefert den Schlüssel zu all den Verschiedenheiten, den Culturstufen, daß man sie dann alle begreift, und als kostbares Resultat derselben entsteht die Toleranz, die Religion der Humanität, die Weltanschauung des über Engherzigkeit und Beschränkung hinausgehobenen freien Mannes.

Wer in der Weltgeschichte die Geschichte der Entwickelung der Menschheit, in der Geschichte der Wissenschaften die allmählige Enthüllung der Wahrheit erblickt, kann consequenter Weise nicht anders urtheilen, als daß auch das Christenthum nicht ein ursprünglich vollkommenes, himmlisches, sondern ein menschliches, allmählig gewordenes und werdendes Product der Entwickelung des Menschengeistes sei. Es ist zugleich ein Lebenskeim mit dem Triebe und der Bestimmung, ein die ganze Menschheit durchdringendes Princip zu werden, das Princip des ewigen Fortschritts.

Mit Recht fragt der denkende Mann: Wie steht es mit der Entstehung und Entwickelung der Religionen, insonderheit des Christenthums? Oder ist es Anmaßung und Frechheit, dabei von Entwickelung zu reden? Dieses möchte allerdings der Fall sein, wenn es fertig vom Himmel gefallen wäre, wie die alten Symboliker voraussetzten und die heutigen Orthodoxen behaupten. Solche Annahme stellt aber alle Geschichte auf den Kopf, und von Entwickelung aus Uranfängen, Keimen und Grundlagen kann dann keine Rede sein. Solches ist, wie bekannt, der Standpunkt der Symboltheologie, nimmermehr aber der Geschichte. Die neuere, tiefere Kritik der neutestamentlichen Schriften weis't ihren natürlichen, aus den Gegensätzen der Zeit erklärbaren Ursprung nach, und das Christenthum nimmt nicht nur an der geschichtlichen Entwickelung Antheil, sondern erweis't seine Energie und Alles überwältigende, mit der Vernunft übereinstimmende Macht durch die über alle feindlichen Gegensätze hinausgehende und über sie triumphirende Entwickelung, erst in dem apostolischen Zeitalter, später in der Reformationszeit, und in den jetzigen Tagen und in der Zukunft durch die Gewißheit seines vernunftgemäßen Ursprungs und seiner fortgehenden geschichtlichen Entfaltung. So meinte es auch der Urheber und Stifter, indem er es tadelte, daß seine Zeit-

genossen nicht an den Geist glaubten, wenn sie nicht Zeichen und Wunder sähen, nicht an den Geist, der in alle Wahrheit leitet.

Keine Zeit besitzt die Wahrheit ganz. Keine darf sich auch mit der Summe der Wahrheit begnügen, die die Vergangenheit ihr überliefert hat. Einer neuen Zeit, weil sie neu ist, können die alten Wahrheiten nicht mehr vollständig genügen. Ja sie ist neu durch neue Wahrheiten. Wie die alte Zeit die Grundlage der neuen ist, so sind die aus der alten Zeit überlieferten Wahrheiten für die neue Zeit die Grundlage, aus welcher sie die tiefere Erkenntniß des neuen, tieferen Lebens hervorzulocken versteht. Fassen wir diesen Gedanken richtig, so versteht sich die große Tugend der Toleranz von selbst. Wir werden mit Niemand hadern, daß er „das Wort der Wahrheit" anders versteht als wir. Entweder hat er uns schon überschritten — dann werden wir von ihm lernen wollen; oder seine Meinung ist von der unsrigen überholt — dann werden wir ihm gern die Zeit gönnen, uns nachzukommen.

„Leben heißt thätig sein, heißt, sich entwickeln. Ist unser Leben das Leben der Wahrheit (d. h. besteht es in Thätigkeit, in Schaffen, nicht in Genuß), dann können wir es nicht mehr verträumen, vergeuden, gedankenlos verprassen, sondern wir sind dann immer in der Schule, unser Leben bietet uns täglich neue Fragen, neue Räthsel, neue Aufgaben, viel neue Erfahrungen."

(Dr. Hirsch.)

Unendlich mannigfaltig ist die Entwickelung des Menschen. Das eben macht das Leben schön — nichts ist naturwidriger als das Uniformiren und Nivelliren. Was wäre die Erde, wenn man die Berge abtrüge und die Thäler damit füllte? Ein mathematischer Globus, der Tod durch lange Weile. Gepriesen sei daher die Verschiedenheit der Naturbegabung, die Mannigfaltigkeit der Entwickelung! Ein tief denkender Mann (Heribert Rau) sagt daher:

„Je auffallendere und mannigfaltigere Abweichungen wir in der Denkungsart der Menschen bemerken, um so viel reicher werden wir an Ideen. Ein großer Theil dieses geistigen Reichthums aber ginge unwiederbringlich für ein Zeitalter verloren, welches den Gedankengang der Menschen, ihr Wesen, ihre Charaktere nivelliren wollte. Wie viele Kräfte unseres Geistes fordern nicht in ihrer Entwickelung außerordentliche Veranlassungen! Dort aber, wo Alles einen gemessenen Schritt halten müßte, dort würden diese Kräfte einschlummern, oder doch nie zur Reife gelangen, Geister wie die eines Perikles, Alexander,

Cäsar, Plato, Aristoteles, Friedrich, Lessing, Voltaire, Kant, Herder &c. hätten keinen Schauplatz mehr. Wo die Willkür der Handlungen wegfällt, fällt auch die Uebung der Verstandeskräfte, die freie selbstständige Entwickelung der Charaktere weg. Es muß überall Reibung und Kampf vorhanden sein; Kampf ist Leben, ohne Kampf ist Tod. Darum wohl uns, daß es Berge gibt und Thäler, in der geistigen und in der materiellen Welt: Alpen und Gletscher, Stürme und Orkane, Reibungen und Kämpfe." —

„Der Hauptgrund zu den mancherlei herrschenden Unklarheiten und Verirrungen in Sachen der Bildung, der Erziehung und des Unterrichts, liegt in der falschen Ansicht über das Wesen der Entwickelung, die man sich zwar als ein Werden denkt, bei welchem aber kein Mehrwerden stattfinden soll; das Gewordene soll nicht bleiben als ein Plus, sondern nur als eine Fähigkeit, welche immer bloß als ein immer anderes und höheres Aufblitzen der stets einfach bleibenden Seele sich zeige. Dieses Vorurtheil über die Einfachheit der Seele hat aber den falschen Begriff von der geistigen Entwickelung erzeugt, und so lange man an diesem Vorurtheile festhält, wird man nie über die wahre Natur des Geistigen, somit aber auch nie über die richtige Entwickelung desselben und die wahre Methode in's Klare kommen. — Die Seele ist nicht einfach." (Dresler.)

Die in früheren Zeiten, oft bis in unsere Tage ausschließlich als Schulweisheit geltende Methode suchte in religiöser Beziehung ein kirchliches System, eng und abgeschlossen in sich und abgeschlossen gegen jedes andere, an die Jugend zu bringen, den Glauben dafür zu erwecken, es als Gottes Werk darzustellen, auf dasselbe zu verpflichten oder selbst den göttlichen Zorn und ewige nie endende Strafen dem Versuch, davon abzuweichen, in sichere Aussicht zu stellen, das System als untrügliche Heilslehre in diesem und in jenem Leben darzustellen. Das System wurde mit dem Schein und Pomp der Heiligkeit umgeben, und alle Mittel, dasselbe zu glorificiren, wurden in Anwendung gebracht. So handelte jede officiell anerkannte Kirchengesellschaft, jeder Klerus. Dessen Stellung, Einfluß und Macht war abhängig von der Stärke des Glaubens an das System, das er als das allein wahre zu preisen nicht müde wurde. Dadurch erhielt dasselbe eine neue Stärke. Da derselbe nun wohl einsah, daß es um so tiefer und unvertilgbarer in die Seelen der Menschen eindringen und sie beherrschen werde, je früher man dasselbe in die Herzen und Gemüther der Kinder einpfropfte, so entstand die Gewohnheit, es den Schulkindern als das erste und oberste Stück des Gehorsams und der Pflicht gegen Staat und

Kirche, d. h. gegen menschliche und göttliche Autorität und Machtvollkommenheit darzustellen und einzuexerciren. Man ging so weit, die Erreichung selbst der bürgerlichen Rechte von der Zugehörigkeit zu einem der für legitim erklärten Systeme abhängig zu machen. Jeder Bürger mußte diese Zugehörigkeit durch ein rechtsgültiges Zeugniß nachweisen.

Diese Einrichtung stellen wir unter den Begriff der Entwickelung und Entwickelungsfreiheit und messen sie an derselben.

Wie wir gesagt und nachgewiesen zu haben glauben, läßt dieselbe keine Grenze zu, ist ihrer Natur nach unendlich, setzt und verlangt die Möglichkeit nie endenden Fortschritts; jede als niemals zu überschreitende Schranke verfestete Einrichtung, es sei auf welchem Gebiete es wolle, gefährdet oder vernichtet daher das Wesen des menschlichen Geistes, das eben in unbeengter Entwickelungsfreiheit besteht, d. h. jedes als unabänderlich gesetzte System muß daher als schädlich und verderblich verworfen werden. Sei es an und für sich noch so vortrefflich; stehe es zu der Zeit, in der es von den vorzüglichsten Köpfen geschaffen wurde, auf der Höhe der Zeitcultur oder gehe es selbst über diese hinaus: es beengt die Individuen wie die ganze Nation.

Die davon ausgehende Benachtheiligung der Schulbildung und Erziehung enthalte ich mich, hier darzustellen. Diese Nachweisung wäre vergeblich für die, welche selbst von einem kirchlich-religiösen System gefangen gehalten werden; für die andern ist es überflüssig. Wer für diese Nachtheile kein Auge hat, gehört zu den Unverbesserlichen — der erste Grundbegriff wirklicher Erziehung und Bildung ist ihm noch nicht aufgegangen. Derselbe heißt, wie bekannt, Entwickelung. Er verwirft die Systeme, unterwirft sich nur den Principien oder ist vielmehr mit denselben Eins. Diese wollen wir auf die Jugend wirken lassen. Denn das haben wir von dem Klerus gelernt, daß, was im Leben vorhalten soll, in der Frühlingszeit des Lebens gegründet werden muß.

Personen und Stände, welche auf unabänderliche Systeme schwören und darin befangen bleiben, vergleicht Fichte mit dem Thiergeschlecht der Biber und Bienen:

„Das jetzt noch also baut, wie es vor Jahrtausenden gebaut und in diesem langen Zeitraum in der Kunst keine Fortschritte gemacht hat; ebenso werde es, meinen sie, auch mit dem Thiergeschlecht, Mensch genannt, sich verhalten. Nach ihnen geschieht nichts Neues unter der Sonne; denn sie haben unter und über der Sonne den Quell des ewigen Fortlebens ausgetilgt und lassen nur den immer wiederkehrenden Tod sich wiederholen."

Nächstdem ist der große Mann der Meinung, daß es unter allen Völkern der Welt den Deutschen am wenigsten gezieme, sich zu solcher abgestorbenen Stabilität zu bekennen, er betrachtet das Gegentheil als das Grundunterscheidungsmerkmal der deutschen Natur von allen anders gearteten Nationen. Seine eigenen Worte sind diese:

„Der eigentliche Unterscheidungsgrund liegt darin, ob man an ein absolut Erstes und Ursprüngliches im Menschen selber an Freiheit, an unendliche Verbesserlichkeit, an ewiges Fortschreiten unseres Geschlechts glaube, oder ob man an alles dieses nicht glaube, ja wohl deutlich einzusehen und zu begreifen vermeine, daß das Gegentheil von diesem allen stattfinde. Alle, die entweder selbst, schöpferisch, und hervorbringend das neue Leben, oder die, falls ihnen dies nicht zu Theil geworden wäre, das Nichtige wenigstens entschieden fallen lassen, und aufmerkend da stehen, ob irgend der Fluß ursprünglichen Lebens sie ergreifen werde, oder die, falls sie auch nicht so weit wären, die Freiheit wenigstens ahnen, und sie nicht hassen oder vor ihr erschrecken, sondern sie lieben: alle diese sind ursprüngliche Menschen; sie sind, wenn sie als ein Volk betrachtet werden, ein Urvolk, das Volk schlechtweg, Deutsche."

„Was an Geistigkeit und Freiheit dieser Geistigkeit glaubt und die ewige Fortbildung dieser Geistigkeit durch Freiheit will, das, wo es auch geboren sei, und in welcher Sprache es rede, es gehört uns an, und es wird sich zu uns thun. Was an Stillstand, Rückgang und Cirkeltanz glaubt, oder gar eine todte Natur an das Ruder der Weltregierung setzt, dieses, wo es auch geboren sei und in welcher Sprache es rede, ist undeutsch, und fremd für uns, und es ist zu wünschen, daß es sich, je eher je lieber, gänzlich von uns abtrenne." —

Ich denke, ich kann diese aphoristischen Bemerkungen nun schließen. Natürlich wäre noch viel darüber zu sagen, aber ich sagte schon, erschöpfen läßt sich der Begriff der Entwickelung nicht. Er greift überall ein, begegnet einem überall.* Für den Staaten-

* Daß es auch Wissenschaften gibt, deren Inhalt sich streng genetisch oder genetisch-heuristisch entwickeln läßt und mit dem Schüler entwickelt werden soll, weiß der verständige Lehrer, z. B. in der Geometrie: Punkt, Linie,

lenker, für den Kirchenmann, für den Lehrer gibt es keine wichtigere, folgenreichere Idee. Von einem glücklichen Staate rühmt man: er sei in rascher Entwickelung begriffen; für den Kirchenmann hat er die hohe und tiefe Bedeutung, daß er dadurch lernt, wie keine Wissenschaft, so auch keine Religion für abgeschlossen und fertig zu halten, daß er dadurch inne wird, daß er das Unternehmen, Andern seine religiöse Weltanschauung, seinen Glauben aufdrängen, Gewissensfreiheit nicht zugestehen, Andere wegen ihrer Ueberzeugungen für geringer achten, schmähen, verfolgen und zurücksetzen zu wollen, als ein Verbrechen erkennen lernt u. s. w.; für den Lehrer als Erzieher, daß, wie es überhaupt in Gottes Welt nichts Fertiges gibt, auch nichts für fertig und als für alle Zeiten abgeschlossen gehalten werden darf, weil eben Alles im Werden erhalten werden muß, daß er, sage ich, sich selbst niemals für fertig erachtet, sondern, wenn auch nicht körperlich, doch geistig in der Entwickelung begriffen bleibt, seine Anstalt — zum Schrecken der Schlendrianisten — in steter Entwickelung erhält, und daß er als Lehrer nach der höchsten Stufe des Menschenbildners, nach der Befähigung des entwickelnd-erziehenden Unterrichts, zu trachten niemals aufhört.

Wohl wäre hier noch zur Erläuterung ein Blick zu werfen auf die trostlosen Gesellen (Gegensätze erleuchten einander), die in dem Einpauken, Einbannen, Einkerkern, Eintrichtern, Einpfropfen, Vorsagen, Einlernen, Memoriren,* Einzwingen, Beibringen, Vor-

---

Winkel, Dreieck, Viereck, Vieleck, Kreis. Katechetik und Sokratik gehören zur didactischen Entwickelung überhaupt. Letztere hat man mit der Hebammenkunst verglichen.

Was hält Schleiermacher von ihr?

„Die Belehrung, auch die religiöse, darf durchaus nichts Anderes sein als ein gemeinschaftliches Aufsuchen der Wahrheit.“

* Ja Memoriren! Das ist der Sack, auf welchen der Plumpsack so lange fallen muß, so lange man diesen Alp auf die weiche Natur der Kinder zu legen für ein Hauptstück der Bildung anzupreisen und anzubefehlen nicht müde wird.

Wer Idioten, schwachsinnige Kinder beobachtet hat, weiß es, daß sie wohl vermögend sind, biblische Geschichten, Liederverse, Sprüche buchstäblich zu lernen

kauen und mechanischen Vorglauben* und wie diese herrlichen, hochgepriesenen Eigenschaften weiter heißen, eine Virtuosität besitzen, und keine Vorstellung davon haben, daß das Beste, was ein Mensch besitzen kann, in ihm und aus ihm als sein Eigen- und Besitzthum, als das Product seiner Vernunft, zu entwickeln ist, und die, wenn der Schüler etwas von dem, was man durch Denken erkennen kann, nicht wissen, sofort zu dociren anfangen (bekanntlich die herkömmliche Eigenschaft unserer gelehrten Lehrer, die, - selbst nach dem Urtheil unserer obersten Schulleiter, keiner speciellen Anleitung zur Lehrkunst bedürfen, wahrscheinlich, weil sie meinen, Gott gebe es den Seinen im Schlafe); aber Angesichts des Begriffs oder der Idee, die wir zu illustriren bemüht waren, wollen wir uns für diesmal dieses leidigen Geschäfts entschlagen. Die Kategorie von Lehrern, zu welchen die genannten gehören, ist nicht zu belehren. Man müßte sie, sobald dieses geschehen, Alles, was sie bis dahin gelernt, gehört und getrieben haben, vergessen machen, müßte sie den Einflüssen, denen sie ausgesetzt, von welchen sie abhängig sind, entziehen können, man müßte die hochmüthige Demuth aus ihnen herausreißen, man müßte sie in ihrer Mütter Leib wieder hineinschieben können: dann ja dann, sonst aber nicht. Wäre es möglich, sie dahin zu bringen, daß sie dem Begriff der Entwickelung

---

und herzusagen: aber wie sieht es mit dem Verstehen, Begreifen, Denken aus? Beweist das nicht, daß das Memoriren *nur* eine der niedrigsten Kräfte der Seele in Anspruch nimmt?! — Beweist das nicht, daß man durch das herkömmlich übermäßige, täglich wiederholte Memoriren die Entwickelung der Denkkraft beschränkt oder verhindert?!

* Beiläufig: der vorliegende kleine Aufsatz rückt dem Leser stillschweigend abermals die Frage nahe, ob die Orthodoxie und ihr Dogmatismus sich mit der entwickelnd-erziehenden Bildung vertrage. Ich meine den Dogmatismus nach Inhalt *und* Form. Auch wird der denkende Leser nicht anstehen, das Dogma der eingeborenen Verdorbenheit der Menschennatur zu beleuchten. Die Raumer'schen Regulative bauen darauf, wie bekannt, ihr Erziehungsprincip, mit dem sich selbstverständlich das Entwickelungsprincip nicht verträgt. Ist die Wurzel des Menschen wirklich in ihrem Grunde verderbt, so thut man recht daran, allen denen, die die Jugend entwickeln wollen, das Handwerk zu legen und sie in's Elend zu schicken.

nachdächten, so einmal „ein Jahrer Zehn" tagtäglich (das deutsche Volk soll ja das Volk der Denker sein), und könnten sie wahrnehmen oder empfinden, was für Folgen die Beraubung oder Beschränkung der Entwickelungsfreiheit unter den Völkern der Erde angerichtet hat und noch anrichtet:* dann wäre einige Hoffnung vorhanden. Aber wie will man Denen beikommen, die auf Worte schwören, denen man einredet, daß ihre Lehrer, deren Lehre und Richtung und sie mit über die Salzmann, Pestalozzi, Dinter und andere Naturalisten und Rationalisten hinausgeschritten seien und das Glück genössen, der „neuen Aera" anzugehören?

Was kann es helfen, wenn man ihnen sagt: Weltall-, Erd-, Menschen-, jedes Einzelnen Geschichte ist Entwickelungsgeschichte, alle Bildung ist Entwickelung, das Menschengeschlecht ist das Product einer ewigen Entwickelung, jeder Tag, jeder Monat, jede Jahreszeit, jedes Jahr, jedes Jahrhundert hat seine Entwickelungsgeschichte — der Erzieher hat keine wichtigere Aufgabe, als der Entwickelungsgeschichte des Menschen nachzusinnen, dem Werden zu lauschen — alle Thatsachen erhalten dadurch eine höhere Bedeutung, wenn man sie in die Idee der Entwickelung einfügt: sprechet diese und ähnliche Sätze zu einem Menschen, der sich an die Worte hält, die ihm von „Autoritäten" überliefert worden sind, Ihr prediget tauben Ohren; vielleicht nickt er, wenn Ihr ihm imponiret, mit dem Kopfe, um alsbald zu seiner Brüderschaft hinzuschleichen und Euch da, weil Ihr „nicht echt biblisch" gesprochen, anzuschwärzen.

Nicht zur Ehre der Menschheit liegt auch jetzt noch in Faust's Worten einige Wahrheit:

---

* Das Volk der Engländer und der Nordamerikaner hat sich dieselbe erkämpft, andere Volksstämme sind damit beschäftigt. Unbezweifelt liegt in den germanischen Nationen der tiefste Trieb nach naturgemäßer Entwickelung, weil sie mit dem tiefsten Natursinn begabt sind. Ja, uns Deutschen ist er mit etwas Romantik gemischt, wie z. B. der Sinn für den Urwald und die Waldeinsamkeit beweist. Eben darum geht es bei uns langsam, aber gründlich. Engländer und Franzosen wissen von unserer pädagogischen Entwickelung nicht die Spur. Rousseau lebt nur noch in Deutschland.

„Wer darf das Ding beim rechten Namen nennen?
Die Wenigen, die was davon erkannt,
Die thöricht g'nug ihr volles Herz nicht wahrten,
Dem Pöbel ihr Gefühl, ihr Schauen offenbarten,
Hat man von je gekreuzigt und verbannt." —

Ich schließe mit einem kleinen Gedicht von Fr. Rückert:

„Alles ist im Keim enthalten,
Alles Wachsthum ein Entfalten,
Leises Auseinanderrücken,
Daß sich einzeln könne schmücken,
Was zusammen war geschoben;
Wie am Stengel stets nach oben
Blüth' um Blüthe rücket weiter,
Sieh' es an und lern' so heiter,
Zu entwickeln, zu entfalten,
Was im Herzen ist enthalten."

XVI.

Vertheidigung des Schulwesens in der vorregulativischen Zeit.

(Parlamentsrede.)

Meine Herren, ich kann eben nicht sagen, daß ich mit Vergnügen auf die Tribüne gestiegen bin; denn ich habe dem Herrn Minister nicht viel Erfreuliches zu sagen. Ich bin nämlich gesonnen, für die Richtung, welche das Schulwesen in der vorregulativischen Zeit genommen hatte, einzutreten. In diese Zeit fällt meine praktische Wirksamkeit. Dieselbe trug mir vor einer Anzahl von Jahren von jenem Platze — ich saß damals noch da oben —

(nach der Zuschauer-Tribüne deutend)

von dem Herrn Minister v. Raumer den Vorwurf ein, daß ich die Veranlassung und die Ursache sei, daß in jener Zeit der „verderbliche und finstere Geist" — dies waren seine eigenen Ausdrücke — in die Schulen eingetreten wäre. Und die Vertheidigung jener Zeit zog mir in einer der vorigen Sessionen von dem jetzigen Herrn Minister den Vorwurf zu, daß ich ein „Reaktionär" sei, und zwar ein „unverbesserlicher".

(Allgemeine Heiterkeit.)

Ich wollte nämlich damals, wie auch heute noch, hinter die

regulativischen Bestimmungen zurück. Nun sind wir zwar, meine Herren! an sehr derbe Vorwürfe längst gewöhnt; ich erinnere nur daran, daß unsere Bezweiflung, ob es zweckmäßig sei, unmündigen Kindern Glaubensbekenntnisse einzuexerciren, ihr Gedächtniß mit Worten zu füllen, die sie nicht verstehen, weil kein Mensch sie versteht,

(„Oh! Oh!" im Centrum.)*

uns den Vorwurf zugezogen hat, als gingen wir damit um, die Religion überhaupt, das Christenthum, aus der Schule und wo möglich aus der Welt zu schaffen. Auch ist es Ihnen bekannt, daß man in politischer Beziehung die Schullehrer vorzugsweise zu den Urhebern der Revolution von 1848 gestempelt hat.

(„O! Oh!" vom rechten Centrum aus.)

Obgleich also, sage ich, wir an diese etwas derben Vorwürfe gewöhnt sind, so machen doch jene Aeußerungen über eine Persönlichkeit immer einen bestimmten Eindruck, ich muß daher, wenn dieselben heut oder bei irgend einer anderen Gelegenheit wieder vorgebracht werden sollten, ernstlich dagegen protestiren, und zwar im gegenwärtigen Augenblicke von vornherein, weil nach der Beantwortung Seitens des Herrn Ministers bei unserer fehlerhaften und mangelhaften Geschäfts-Ordnung mir das Wort nicht mehr verstattet ist.

Der Ursprung der Interpellation, welche ich eingebracht habe, ist folgender: Es war in einer der Sitzungen der Unterrichts-Commission der vorigen Session, als der Herr Minister ein jedes Mitglied mit einem Exemplare einer ausgedehnten Druckschrift, benannt „Denkschrift", beehrte. Bei dem Lesen derselben — ich kann es nicht bergen — gerieth ich in ein bis dahin mir unbekannt gebliebenes Erstaunen,

(Heiterkeit.)

dies Erstaunen ging aber alsbald in innere Entrüstung und Empörung über, die mich jetzt noch verfolgt und beherrscht.

Ich konnte nicht umhin, in einer der nächsten Sitzungen dem

---

* Wo die katholische Fraction (ein hors d'oeuvre, wo nicht ein Monstrum in einer politischen Versammlung) ihren Sitz hat.

Herrn Minister von dieser Stimmung Kunde zu geben, und, um mich vollständiger zu instruiren, ihm die Bitte vorzutragen, die sämmtlichen von ihm eingezogenen Berichte der Provinzial-Behörden auf den Tisch der Unterrichts-Commission zu legen.

Der Herr Minister schlug diesen Wunsch ab. Ich glaube, daß die Unterrichts-Commission das Recht gehabt hätte, die Vorlage sämmtlicher Berichte im Originale zu fordern; da ich aber von den damaligen Mitgliedern der Unterrichts-Commission eben nicht sehr tapfer unterstützt wurde,

(Heiterkeit.)

so mußte ich darauf verzichten, und ich überlasse es nun dem Hohen Hause, wenn es dieses für zweckmäßig erachten sollte, nachträglich die Vorlage der vollständigen Berichte auf den Tisch des Hauses zu begehren. — Die Denkschrift wurde demnächst in dem Centralblatt der Preußischen Unterrichts-Verwaltung abgedruckt. Dieses Blatt ist vorzugsweise für die Lehrerwelt bestimmt, wird aber, schon seines Preises wegen, von den Elementarlehrern nur wenig gelesen. Es war demnach bis dahin kein Grund vorhanden, gegen die „Denkschrift" öffentlich aufzutreten. Nachdem aber der Herr Minister jene Denkschrift in eine Schrift aufgenommen hatte, die für das große Publikum berechnet war und mit Geschäftigkeit unter den Lehrern verbreitet wurde, und dadurch die Klagen und Anklagen der Denkschrift über das vor-regulativische Schulwesen zur Kenntniß des großen Publikums, namentlich der Eltern, kamen, war es mir unmöglich, länger zu schweigen. Dieses ist die eigentliche Veranlassung meiner Interpellation.

Der Herr Minister hatte von sämmtlichen Provinzial-Schulbehörden Bericht eingefordert über die Resultate der bekannten drei Raumer-Stiehl'schen Regulative, hatte zugleich angedeutet, daß es zweckmäßig sei, diese Resultate mit denen des früheren Schulwesens in Parallele zu setzen, um auf diese Weise eine klarere Auffassung der neuen Bestimmungen, eine deutlichere Illustration derselben hervorzurufen. Das ist geschehen. Ich konnte nicht voraussetzen, daß Sie, meine Herren, jene Denkschrift gelesen hätten; ich hielt es für zweckmäßig, Ihnen einen Auszug aus derselben zu liefern und in der Interpellation abdrucken zu lassen. Sie werden in

derselben eine Reihe von Sätzen gefunden haben, die geeignet waren, Ihnen, falls Sie dieselben, wie ich hoffe, gelesen haben, einen Einblick in das Wesen, den Inhalt, die Beschaffenheit, den Zweck und die Tendenz der Denkschrift zu verschaffen. Ich würde nun, wenn ich vor einer Schulconferenz stände, die sämmtlichen 12 Artikel einer genauen Untersuchung und Kritik unterwerfen; allein da dieses aus dem einen Grunde, weil wir hier nicht ein pädagogisches Concilium haben, nicht angeht, ich aber diese Artikel doch nicht ganz mit Stillschweigen übergehen kann, so beschränke ich mich auf einige wenige Bemerkungen, die Sie gefälligst anhören wollen.

Der achte Satz spricht von den Katechesen der Seminaristen, von den leeren Abstraktionen derselben und von dem uns vorgeworfenen Formalismus. Die Regulative verwerfen in der Volksschule das Katechisiren und Sokratisiren, jene große Kunst, meine Herren, durch die man im Stande ist, die Seele des Menschen in der innigsten und lebendigsten Weise zu ergreifen und das, was darin liegt, dem Kinde zum Bewußtsein zu bringen, — die Kunst, welche, Gott sei es geklagt, von unseren Geistlichen verlassen worden ist, indem sie das Dogmatisiren an deren Stelle gesetzt haben, woraus nichts Geringeres gefolgt ist, als daß die christliche Erkenntniß in unserem Volke so sehr in Abnahme gekommen! — die Kunst, die aber nimmermehr aus einer Lehrer-Bildungsanstalt hinausgeworfen werden darf — die Kunst, von welcher der alte schlesische Trotzendorf, der berühmte Goldberger Rektor, sagte: Wer diese Kunst aus der Schule nimmt, der nimmt die Sonne aus der Welt —

(Bravo!)

diese Kunst nämlich eignet dem Lehrlinge die wichtige Fähigkeit an, das Gesetz des modernen Unterrichts, das Entwickelungsgesetz, das nachgerade alle Kreise des Lebens ergreift und durchdringt, auf Unterricht und Erziehung anzuwenden und in seine Gewalt zu bekommen. Wer jemals, ich will nicht sagen, einen gerade über Alles erhabenen Katecheten, aber einen Mann wie Dinter, Möller, Wilberg, oder einen Ehrlich gehört hat, der wird wissen, was diese Kunst zu leisten vermag.

Natürlicher Weise können aus weniger begabten Menschen so große Künstler und Meister nicht gebildet werden; aber der künftige Lehrer empfängt, wenn ihm Muster-Katechesen vorgeführt werden, aus angestellten Versuchen wenigstens die Befähigung zu einem entwickelnden Dialog, und schon deßhalb bleibt es zu bedauern, daß die Urheber der Regulative diese Kunst perhorrescirt haben. — Demnächst spricht die Denkschrift von abstrakten Katechesen, von leeren Abstraktionen. — Das ist eines der Steckenpferde dieser Herren, überall sprechen sie, uns kritisirend, von abstraktem Unterricht, den sie durchaus verwerfen. Ich betrachte dieses Reden als ein Zeichen der größten Unwissenheit.

Unsere Schule basirt auf Pestalozzi, das Grundprincip ihres Unterrichts ist das Princip der Veranschaulichung der Dinge; in Uebereinstimmung mit dem großen Kant'schen Grundsatze:

„Nichts ist in dem Verstande, was nicht vorher in den Sinnen war".

Dieses ist der Grundsatz der modernen, vor-regulativischen Schule, ist das Bestreben, die Kinder mit lebendiger Anschauung der Dinge zu erfüllen, demnächst nachher aus diesen Anschauungen allgemeine Wahrheiten, abstrakte Sätze, zu entwickeln. Das Abstrahiren kann einem Menschen, der da denken lernen soll, nicht erlassen werden; denn Abstrahiren heißt Denken, Denken — Abstrahiren. Wer der modernen Schule, deren Gesammt-Unterricht auf der Basis sinnlicher Anschauung ruht, jenen Vorwurf macht, der kennt sie nicht; es ist dieser Vorwurf bereits längst, auch von mir, widerlegt worden; trotz dem tritt er immer von Neuem wieder auf. Dieselben Männer, die gegen den vermeintlichen abstrakten Unterricht in's Feld rücken, haben indessen das unpraktischeste und abstrakteste aller Schulbücher, den Heidelberger Katechismus, in die Schulen wieder eingeführt.

(Bravo!)

So widersprechen sie sich selbst. —

Demnächst ist die Rede von Formalismus. Wir kennen in den Schulen keinen -ismus, höchstens den Mechanismus, der durch die Regulative in die Schulen wieder eingebrochen ist, und allenfalls auch den Dogmatismus, nach Inhalt wie nach Form,

d. h. die heillose Methode, das Gedächtniß der Kinder in dogmatisirender Weise mit übervernünftigen Dogmen, mit Sätzen, die wenigstens für die Kinder schlechterdings unzugänglich sind, anzufüllen und geistig niederzudrücken. Man kann dieses Einbohren, wenn man die Wahrheit sprechen will, mit dem Verordnen bitterer Pillen vergleichen, die man nur dann hinunterkriegt, wenn man nicht darauf beißt.

(Heiterkeit.)

Die formale Entwickelung des kindlichen Geistes, meine Herren, ist unser Hauptbestreben, die Kräfte des Kindes naturgemäß anzuregen, seine Anlagen zu wirklichen Kräften zu erhöhen, d. h. formal zu wirken. Das ist unser Streben, und wohlverstanden, unsere Aufgabe, die Aufgabe der Elementarlehrer.

Wir lassen davon nicht ab. Diese Richtung ziehen wir der Auffütterung und Anfüllung des Gedächtnisses mit sogenanntem nützlichen Material, oder, wie der große Kron-Jurist Stahl es nennt: mit gegebenen Wahrheiten, mit gegebenen Pflichten, mit gegebenen Zuständen, vor. —

In dem folgenden Satze offenbart sich die Oberflächlichkeit der regulativischen Bestimmung. Ich mache dazu nur eine Bemerkung: Wer Pestalozzi versteht, sucht überall in den Unterrichts-Gegenständen die Elemente auf, wie auch Schleiermacher dieses als ein Zeichen von Lehrer-Virtuosität anerkennt. Es kommt überall im Elementar-Unterricht darauf an, die Elemente zu finden. Wir bringen dann dem Schüler, namentlich dem künftigen Schullehrer, diese Elemente zum Bewußtsein, eines nach dem anderen, mit ganz bestimmter Distinction: Qui bene distinguit bene docet — dann combiniren wir die einzelnen Elemente — das ist, meine Herren, Elementar-Unterricht. Die Regulative mischen Alles untereinander, sie wollen kein scharfes Distinguiren, auch beim Lehrer nicht, sie sind ein erklärter Feind alles scharfen Denkens und Auffassens.

(Zustimmung.)

Es gibt im Lesen drei Momente: das mechanische, logische und ästhetische Element oder Moment. Wer dieselben nicht genau auffaßt in ihren Unterschieden, und nach einander ergreift, der ist zu

einem bestimmten deutlichen und vollkommenen Lese-Unterricht nicht befähigt. Was die moderne Schule in dieser Beziehung geleistet hat, muß als außerordentlich bezeichnet werden. Wenn Sie sich erinnern, wie früher die Schüler lasen, mit welchem abschreckenden, in die Flucht schlagenden Tone, und wenn Sie dann z. B. in die hiesige Seminarschule eintreten und hören, wie jetzt dort die Lehrer, d. h. nicht die nach den Regulativen geschulten Lehrer, unterrichten: dann werden Sie sehen, was für ungeheure Fortschritte in der genannten Beziehung durch genaues Unterscheiden gemacht worden sind. —

Was Sie zu Nummer 10 gesagt und gedacht haben mögen, wenn Sie diesen Passus mit Aufmerksamkeit gelesen haben, das möchte ich in der That wissen. Man kann ihn in der That nur lesen mit bedauerlich lachendem Achselzucken. Dieser Passus eröffnet uns einen Blick in die wetterwendische Natur untergeordneter Behörden. Es ist ihnen erinnerlich, daß Herr v. Raumer, in Betreff der Privat-Lectüre der künftigen Schullehrer, das Lesen, wie er sich auszudrücken beliebte, der sogenannten klassischen deutschen Literatur verbot. Sofort acceptirten die Behörden die Befehle und führten sie strenge durch. Jetzt, nachdem der gegenwärtige Herr Cultus-Minister einige Concessionen gemacht und erklärt hat, die Seminaristen könnten allenfalls Hermann und Dorothea, oder auch „wohl" Schiller's Tell, aber freilich durchaus nicht seine Götter Griechenlands und auch nicht Goethe's Iphigenie und Tasso lesen — in Goethe's Iphigenie steht, beiläufig gesagt, ein Satz, den die Herren Berichterstatter der Denkschrift wohl hätten befolgen können und sollen: „Wohl dem, der seiner Väter gern gedenkt", also,

(Bravo!)

nachdem der Herr Minister einige Concessionen gemacht hat — schwächliche Concessionen freilich, aber doch einige Fortschritte —

(Heiterkeit.)

(der Herr v. Raumer schrieb den Lehrern statt der deutschen Literatur Grimm's Märchen, Missions-Blätter, Scharteken aus dem Rauhen Hause u. dergl. vor) —

(Heiterkeit.)

also, nachdem der jetzige Minister diese Concessionen gemacht

hat, — was thun nun die Behörden? Jetzt treten sie auf und klagen die vor-regulativischen Lehrer-Seminarien an, daß sie in der Deutschen Literatur nichts geleistet hätten. Meine Herren, da hört doch in der That Alles auf.

(Zustimmung.)

Der Schlußsatz, der zwölfte Satz, wirft ein Licht über das Ganze, und er charakterisirt den Inhalt und die Tendenz der ganzen Denkschrift, indem er besagt: Was die Schullehrer anwenden sollten, das haben sie nicht gelernt, und was sie gelernt haben, das können sie nicht anwenden. Ein Lehrer, der dem beistimmt, könnte mit Faustus ausrufen: „Was man nicht weiß, das eben brauchte man, und was man weiß, kann man nicht brauchen." —

Die Denkschrift nun, meine Herren! hat natürlicher Weise auf die Lehrer einen erschütternden Eindruck ausgeübt, namentlich auf denjenigen Theil, welcher bisher das hohe Ministerium als eine Autorität in Schulsachen erachtete. Das ist ganz natürlich. Ein Mann in solcher Lage würde zu sich selbst sprechen: „Du bist vor 20, 30 oder 40 Jahren in die Königliche Staatsanstalt, Seminar genannt, mit der Hoffnung eingetreten, daß du dort von tüchtigen Lehrern lernen würdest, in welcher Weise du dein ganzes ferneres Leben hindurch fortfahren könntest, die Jugend naturgemäß bildend zu unterrichten! Mit Vertrauen und Liebe hast du zu den Füßen hochachtbarer Männer gesessen, du hast sie auch Dein Leben lang lieb und werth gehalten, du bist auf dem von ihnen bezeichneten Wege vorwärts gegangen u. s. w. u. s. w., und nun tritt mit einem Male die höchste Unterrichts-Behörde auf und sagt: „du hast einen verkehrten Weg eingeschlagen, du hast das Richtige nicht gelernt, was du gelernt hast, kannst du nicht gebrauchen u. s. w." Daß die Denkschrift einen niederschmetternden Eindruck auf einen so denkenden, gehorsam denkenden Lehrer machen mußte, begreift wohl Jeder. Ja, es wäre erklärlich, wenn er an seinem ganzen Wirken verzweifelte. Er könnte nur mit Schaudern rückwärts blicken, es ist ja sozusagen Alles verkehrt gegangen, er hat nur verderblich gewirkt, sein Leben war verloren; zugleich kann er nur mit Schaudern vor sich hinblicken, da er fühlt, daß er sich nicht mehr ändern kann; denn eine eingewöhnte Unterrichtsweise kann

man ja nicht wechseln wie einen Rock, den man ablegt und wofür man einen andern anzieht.

(Bravo!)

Die Unterrichtsmethode ist in dem wahren Lehrer Fleisch und Blut, ist der Mensch selbst.

(Bravo!)

Ein so unglücklicher Lehrer muß voller Verzweiflung dasjenige gelesen haben, was ihm die Unterrichtsbehörde, seine höchste Autorität, vorlegte und zu seinem Schrecken insinuirte, Schwarz auf Weiß in einer ministeriellen Denkschrift, einem Manifest. Was für einen Eindruck muß dasselbe auf den Mann machen, der mit Freude und Stolz an seine Lehrer zurück denkt, und sich glücklich schätzt, einst von solchen Männern unterwiesen worden zu sein, deren Erinnerung zu dem Edelsten gehört, was er besitzt, und denen zu danken und sie hoch zu halten er sich nimmer entbrechen kann — gleich einem Dolchstich muß ein solcher Mann es empfinden, wenn er erfährt, daß man diese seine Lehrer, an die er, wie jeder gute Mensch, nur mit Hochachtung und Verehrung denkt, verdammt und öffentlich an den Pranger stellt. Erziehungs- und Schulsachen darf man doch wahrlich nicht so behandeln, wie man vielleicht Matrosen-Angelegenheiten abmachen darf. Lehrer haben Anspruch auf eine andere Behandlungsweise, todte wie lebende. Wer das nicht beachtet, begeht ein schreiendes Unrecht, er vergreift sich an dem innersten Leben des Menschen! —

Anders verhält es sich mit denjenigen Lehrern, denen die hohe Unterrichtsbehörde keine Autorität mehr ist. In diesem Falle stellt sich das Verhältniß glücklicher; der Schullehrer gehört dem Volke, nicht der Behörde. Derjenige, in dem Zweifel aufstiegen, ob das richtig sei, was in der Denkschrift gedruckt dem größeren Publikum vorgelegt wurde, und der, wenn er seine Erfahrung fragte, sich sagen mußte, daß dasselbe eben nicht wahr sei, daß seine Lehrer nicht verdient hätten, vor dem Publikum prostituirt zu werden, ist in der glücklicheren Lage, und das ist zu meiner Freude in Schlesien der Fall gewesen. Die Lehrer haben sich mit ihren Collegen berathen, haben sich gegenseitig ihre Erfahrungen mitgetheilt, und es ist dadurch wieder Beruhigung und Zuversicht über sie gekommen.

Meine Herren, was bleibt dem Lehrer, wenn man ihm die Freudigkeit an und in seinem Berufe raubt? Sind es äußere Momente, äußere Magnete, die ihn anziehen, oder verzichtet nicht ein Mensch, der den Schulweg betritt, für das ganze Leben auf äußere Glücksgüter? Das einzige Gut, was er besitzt, ist das Bewußtsein, für Gott, König und Vaterland in rechter Treue gewirkt zu haben, lebenslang in schwerem Berufsdienste. Daß die Denkschrift dieses Resultat nicht hat herbeiführen können, das ist der schwerwiegende Vorwurf, den ich denen mache, die sie verfaßt und unterschrieben haben. Daß es sich so mit den schlesischen Lehrern verhält, wie ich gesagt habe, — von den Brandenburgern spreche ich nicht, denn die sind von jeher so isolirt gehalten worden, daß sie gar keine Gemeinschaft gehabt haben — das hat sich gezeigt, als der evangelische Pfarrer Löschke, dieser gottesfürchtige, ehrfurchtsvolle Mann, seine Druckschrift* veröffentlichte. Man ist zu ihm hingeströmt, hat ihm gedankt, hat ihm die Hände geküßt dafür, daß er die Ehre der Lehrer gerettet hat, und noch mehr haben sie sich darüber gefreut, daß er die Ehre ihrer Lehrer wieder hergestellt hat. —**

Die Provinz Schlesien, meine Herren, war der Augapfel des Ministers v. Altenstein in pädagogischer Beziehung. Als auf Anregung des unsterblichen Fichte hingewiesen war auf den in der Schweiz aufgegangenen pädagogischen Stern, da schickte man junge begabte Männer nach der Schweiz, damit sie ihr Licht an jener Sonne anzünden möchten. Als sie zurückkamen, wurden sie vorzugsweise nach Schlesien gesendet. Ein Kawerau, ein Dreist, ein Henning, ein Krüger und viele Andere leiteten von der

* „Das Streben des ehemaligen ev. Schullehrer-Seminars zu Breslau u. s. w." Breslau 1861. Hinzuzufügen ist die gleichfalls von Löschke herrührende Beleuchtung der von dem Seminardirector Bock verfaßten Vertheidigung der ministeriellen „Denkschrift" in dem „Neuen Schles. Schulboten".

** Der Dankadresse der Breslauer Lehrer folgten Dankschreiben von Hunderten, unter welchen sich auch Nicht-Schlesier befanden, z. B. Westphälische Lehrer, mit Recht geleitet von der Ansicht, daß Löschke's Schrift viel mehr enthalte, als eine Vertheidigung des ehem. Breslauer Seminars — die Vertheidigung des vor-regulat. Schulwesens überhaupt.

Zeit an die Reform des Schulwesens in Schlesien ein, auf Grund der großen Entdeckungen Pestalozzi's. Früher im Jahre 1812, hatte man schon den wackeren, gemüthvollen Harnisch nach Breslau gesandt. So hatte man in Schlesien zwei Brennpunkte, von denen sich das neue Licht durch die ganze Provinz verbreitete. Es dauerte nicht lange, so schaarten sich von allen Seiten die alten Lehrer um die jüngeren, man bildete überall freie Conferenzen, es war eine Lernlust, ein Eifer in der Provinz unter die Lehrer gerathen, wie er bis dahin noch nicht in den Preußischen Landen gesehen worden war. Diese Freudigkeit hat fortgedauert bis in die vierziger Jahre hinein — da aber hat man das Feuer, das in den schlesischen Lehrern brannte, ausgelöscht, da hat man die freien Conferenzen vernichtet, an ihre Stelle hat man die Conferenzen unter geistlichen Revisoren gesetzt, Conferenzen, in denen in jedem Falle die Einseitigkeit, sehr häufig auch Anmaßung und Unwissenheit präsidiren — die Lehrer starben vor langer Weile. Auch hat man es dahin gebracht, daß ein Zwiespalt, ein Zerwürfniß in das Land gekommen ist, wie man Aehnliches früher niemals gekannt hat. Ueberhaupt ist seit Erlaß der Regulative ein solches Zerwürfniß unter den Lehrern gewesen und untereinander entstanden, — die katholischen Lehrer haben die Conferenzen wieder verlassen, die Collegialität der verschiedenen Confessionen ist wieder in den Hintergrund geschoben — daß man darüber laute Klagen zu erheben Ursache hat. Es war anders, unendlich viel besser;* es ist nicht mehr so: nicht mehr unter Revisoren, den Männern aus der Raumer'schen und Eichhorn'schen Zeit, in welcher man vorzugsweise nach Gläubigkeit fragt, viel weniger oder erst in zweiter Linie nach der Tüchtigkeit, Männern, die darauf ausgehen, die Zeit der Mißregierung festzuhalten, die Zeit der kirchlichen Frömmelei und Heuchelei, die Zeit, in der man sich Ruhm erwarb, wenn man auf den alten Dinter schimpfte, wenn man die Frage ventilirte, ob Pestalozzi wohl

---

* Scholz hat mit Recht gesagt, daß die jüngeren Lehrer gar keine Vorstellung davon haben, was für ein aufstrebender, beglückender Sinn von 1815 bis 1840 unter den schlesischen Lehrern geherrscht hat. Wird derselbe jemals wiederkehren?

ein Christ gewesen sei und heraus spintisirte, daß dies keineswegs der Fall gewesen, jene Zeit, in welcher Schuldirectoren sich eine Ehre daraus machten, den Beweis anzutreten, daß Lessing's Nathan ein sehr gefährliches Buch sei.* Natürlicher Weise kommen diese Revisoren mit den Schullehrern in Zerwürfniß, welche Etwas von dem Geist der Zeit wissen und die öffentliche Meinung nicht mißachten. Ich nannte vorher Harnisch. Breslau und Bunzlau waren die beiden Brennpunkte, die beiden evangelischen Seminare; das Seminar in Breslau hat von Harnisch an bis zu dem Oberlehrer Gottlieb Scholz eine Reihe von Lehrern gehabt, die als Muster für den Lehrerstand aller Zeiten dastehen, deren Thätigkeit weit über die Grenzen Preußens hinausreichte. An diesem Scholz haben wir nun ein sehr denkwürdiges Beispiel. Dieser Mann wurde — ich glaube es war 1845 — plötzlich aus dem Schulstande hinausgeworfen, und zwar aus heute noch nicht ganz deutlich gewordenen Gründen** — man hob plötzlich das Breslauer Seminar auf. Scholz ließ sich aber nicht irre machen, sondern setzte seine Privatthätigkeit in Schulsachen fort. Bis heut hat er nicht weniger denn 300 Jungfrauen zu Erzieherinnen und Gouvernanten ausgebildet, 300, welche sämmtlich die Staatsprüfung bestanden haben. Nun hören Sie! Dieser Mann, welchen die Regierung nicht mehr brauchen konnte und als ein unnützes Werkzeug beseitigte, feierte am 1. October sein Amtsjubiläum privatim. Was thaten die Breslauer Bürger? Sie bereiteten diesem Manne ein viertägiges Fest, ein Fest, wie es wenigstens auf dem Gebiete der Schule niemals vorgekommen ist.*** Wahrscheinlich werden Sie sagen, daß ein wenig Demonstration dabei gewesen, ich glaube dieses selbst. Aber wenn es dies ist, so zeigt sich eben dadurch der Zwiespalt und die tiefe Kluft, welche zwischen dem Bewußtsein intelligenter

---

* Werden wir dergl. Ungeheuerlichkeiten nach dem 16. März 1862 sich wiederholen sehen? Dazu haben wir einige Aussicht.

** Es geht die Sage, daß der Senior Krause, Hauptpastor in Hamburg, früher in Breslau, die dunkle Geschichte in einer Schrift aufgedeckt habe, die aber leider nicht gedruckt worden. Heraus damit, wer sie hat!

*** Geschildert von Löschke: Das Scholz-Jubiläum.

Bürger und manchen Maßregeln unserer Regierung stattfindet, eine tiefe Kluft als Erbtheil jener traurigen Zeit; ich denke daher, es wäre doch wahrlich endlich an der Zeit, die noch so greifbaren und sichtbaren Spuren jener unglücklichen Periode endlich mit Stumpf und Stiel auszurotten und von dem Boden des Landes zu entfernen. —

(Bravo!)

Die Vorwürfe, Klagen und Anklagen der Denkschrift treffen nicht bloß die Seminar= und Volksschullehrer der Provinz Schlesien, nein, alle im Staate, mit Ausnahme der Rheinprovinz und Westphalen, namentlich dort, wo Alles längst herrlich bestellt sein soll.* Unsere diesseitigen sechs Provinzen stehen unter dem Fluch und der Verdammung der Denkschrift. Vor jeder Schule aber steht ein Hirte, welcher die Schule bewacht. In der Regel befindet sich seine Hütte neben der Schule. Haben denn diese bestellten Wächter nicht bemerkt, daß der Wolf gekommen und in die Heerde eingebrochen war? Sie scheinen nichts gemerkt zu haben, im Gegentheil: sie haben alljährlich die Lehrer zu Gratifikationen vorgeschlagen, was — natürlich unglücklicher Weise — immer noch nothwendig ist.

Man hat den Lehrern Gratifikationen bewilligt, ihnen anerkennende Dankschreiben zugefertigt, ja, man hat auf Antrag der Lokal=Inspektoren, der Revisoren und der Landräthe ihre Brust vielfach mit Orden und Ehrenzeichen geschmückt. Dennoch werden diese Männer auch von der Verdammung der Denkschrift getroffen. Ja, es geht weiter, hinauf bis zu den Räthen der schlesischen Regierungen und den Provinzial=Schulcollegien, es trifft sämmtliche Schulräthe, welche alljährlich ihre Revisionsreisen machten, Examina anstellten, die Schullehrer überwachten, — waren es lauter Dummköpfe oder Verräther, daß sie den hohen Behörden Nichts davon mittheilten, daß eine solche Verderbniß in die Schulen eingedrungen, oder waren sie, die Männer, die in den zwanziger Jahren bis in die vierziger hinein die Schulen dirigirt haben, so tief gesunken, wie jene Horde von Franzosen, die auf das Jahr 1789 hohnlachend

* Herr Stiehl hat ein paar Jahre am Seminar in Neuwied gewirkt, Herr Zahn viele Jahre in Mörs.

hinwiesen: „Vive la bagatelle, après nous le déluge!“ Und was für Männer haben im schlesischen Provinzial-Schul-Collegium gesessen und gewirkt! Ein Wachler, Michaelis, Mentzel, Siegert, David Schulz, der Ober-Präsident Merkel. In unseren Schul-Collegien haben wir überhaupt Männer ersten Ranges ihrer Zeit besessen, von welchen unzweifelhaft das Wort gilt: „Wer den Besten seiner Zeit genug gethan, der hat gelebt für alle Zeiten“, d. h. sie haben Anspruch auf dankbares Andenken für immer. Es geht noch weiter hinauf. Der Angriff trifft den trefflichen Altenstein, den preiswürdigen Minister und seine Räthe. Hat jemals ein Preußischer Minister trefflichere Männer gehabt, als dieser herrliche Mann? Einen Nicolovius, einen Süvern, eine Zeit lang Beckedorf, Kortüm, Johannes Schulze — die sind aber sämmtlich mit Blindheit und Thorheit geschlagen gewesen, denn von ihnen gingen die verderblichen Instruktionen und die Vorschriften für die Lehrer aus. Meine Herren, es thut mir leid, daß ich dabei noch nicht stehen bleiben kann; ich muß sagen, die Denkschrift attaquirt sogar die Krone des edlen Friedensfürsten, Friedrich Wilhelm's III. Mit welchen Gefühlen muß uns diese Wahrnehmung erfüllen, wenn wir uns des Königs denkwürdiger Kabinets-Ordre vom Jahre 1817 erinnern, in welcher er erklärt, daß die geistige Cultur seines Volkes eine Hauptaufgabe seines Lebens sei; wenn wir uns erinnern, daß er im Jahre 1832 bei Gelegenheit einer Revue und eines längeren Aufenthaltes in Schlesien den Behörden öffentlich dankte dafür, daß er die Provinz in einer so herrlichen Entwickelung wiedergesehen, daß er sich namentlich über die Fortbildung in geistiger Cultur, besonders auch in den unteren Klassen, tiefinnerlich erfreue. In der Krone dieses Königs befindet sich eine Perle, die als Symbol darauf hindeutet, daß er seinem Lande Universitäten und Schulen — Musterschulen, meine Herren, gegeben habe. Nennen Sie mir ein Land, das bessere Schulen gehabt hat als Preußen? Wenn Sie mir ein solches Land nennen, dann werde ich meine Interpellation zurücknehmen und den Herrn Minister um Verzeihung bitten.* Gilten nicht von

* Um Verzeihung bitten für das empörte Gefühl, das ich darüber empfunden, daß Preußische Beamte jene Perle aus der ruhmreichen Krone

allen Enden der Welt her, Staatsmänner und Gelehrte, nach Preußen, um unsere Schulen und Kasernen kennen zu lernen, da es in der ganzen Welt bekannt war, daß unser Staat ein treffliches Volksheer und ein bestorganisirtes Schulwesen besitze? Meine Herren, ich selbst habe hier in Berlin 15 Jahre lang eine Lehranstalt dirigirt und Hunderte von Personen aus dem Inlande und aus dem Auslande, in einem einzigen Monat einmal an die sechszig Personen, in der Anstalt herumgeführt; in einem solchen Rufe stand das Preußische Schulwesen. Nicht bloß aus uncultivirten Ländern, aus Peru und Chili, aus Nordamerika, — fast aus allen Staaten der Union sind sie hier gewesen, — sondern auch selbst aus dem Lande, qui marche à la tête de la civilisation!

(Große Heiterkeit.)

sind die Leute hierher gekommen, um unser Preußisches Schulwesen kennen zu lernen und das Beste davon in ihren Vaterländern zu verbreiten. Für mich ist und bleibt es ein unerklärbares Räthsel, daß ein jetzt im Amt stehender Staatsminister eine Kritik, eine zerfleischende und herabdrückende Kritik, anstellen mochte über einen seiner Vorgänger, und zwar über einen der preiswürdigsten und verdientesten und es über sich gewinnen konnte, diese Kritik dem Publikum zum Genuß darzubieten. Wo ist etwas Aehnliches jemals gesehen und gehört worden? Ich habe die Geschichte der Pädagogik durchstöbert, auch die Geschichte der Verwaltung des Preußischen Staates, aber nirgends etwas Aehnliches gefunden; für mich bleibt es eine unerklärbare Erscheinung, für mich wenigstens ist es ein Novum, ein Unicum und wird es hoffentlich auch bleiben. Denn was würden vielleicht einige unserer Herren Minister zu erwarten haben, wenn ihre Nachfolger es ebenso mit ihnen machten?

(Heiterkeit.)

Die Hauptfrage bleibt bei Allem dem, meine Herren: ist es wahr, was die Denkschrift berichtet? Aus meinen bisherigen Bemerkungen kennen Sie schon meine Antwort, ich sage laut: es ist nicht wahr. Die Herren Berichterstatter berichten falsch, sie

---

Friedrich Wilhelm's III. auszubrechen, in den Staub zu werfen und mit ihren Füßen zu zertreten wagten! War etwas der Art vorher schon da? —

täuschen den Minister, diese Berichterstatter, sie täuschen ihn, wie der vorliegende eclatante Fall beweist; er wird getäuscht, er wird nach der Ueberzeugung der intelligentesten Männer getäuscht, er wird getäuscht durch seine Rathgeber, er wird getäuscht durch die Berichte seiner untergeordneten Beamten, die, wie wir bei jenem Beispiele der deutschen Literatur gesehen haben, nachdem er erklärt, er werde mit den Regulativen stehen und fallen, ihm jetzt nach dem Munde sprechen.

(Bravo! links.)

Er wird getäuscht durch die Berichte der Revisoren, die jene unglückliche Zeit festhalten wollen.

Wenn ich daher hoffen dürfte, daß der Herr Minister sich davon überzeugte, daß die Berichterstatter nicht die Wahrheit berichtet haben (ich lasse es ganz unentschieden, ob aus Unwissenheit oder ob die Berichte aus trüberen Quellen fließen); wenn ich hoffen dürfte, daß der Herr Minister erklären könnte und möchte, er sei nunmehr besser informirt und habe die freudige Ueberzeugung gewonnen, daß das nicht wahr sei, was in der Denkschrift veröffentlicht ist; wenn er sich entschließen könnte, eine öffentliche Erklärung abzugeben, um seine Irrungen geradezu zu bekennen,

(Heiterkeit.)

(eine solche Erklärung entehrt auch den Höchstgestellten nicht); dann würde er den Lehrern die wohlverdiente Satisfaktion ertheilen und sie dadurch beruhigen. Meine Herren! Der Herr Minister hat in einer früheren Session erklärt, es wäre hohe Zeit, daß für die Beruhigung der Lehrer gesorgt werde. Ich frage: ob die Denkschrift zu einem Mittel geworden ist, die Lehrer zu beruhigen?

(Heiterkeit.)

Also, wenn ich hoffen dürfte, daß der Herr Minister zu einer besseren Ueberzeugung gelangt wäre, nicht durch meine Worte, sondern durch die schlagende Widerlegung des edlen Löschke, so möchte ich an ihn die Bitte stellen — wenn es geschehen dürfte, eine Forderung — die Fälscher und Täuscher zur Verantwortung zu ziehen und ihnen die Strafe zu diktiren, die sie verdient haben.

Wenn der Herr Minister durch Alles dieses, was ich darzustellen und anzudeuten für schwere Pflicht erachtet, diese Ueberzeugung nicht gewonnen haben sollte, so wollte ich ihm noch einen Vorschlag machen: einige aufrichtige, ehrenwerthe Männer zu verhören, auf ihren Eid zu vernehmen, Männer, die das vor-regulativische Schulwesen kennen, Männer, die hier in Berlin, in der Nähe des Herrn Ministers weilen.

Der eine ist der Schulrath Fürbringer und der andere der Seminar-Direktor Thilo; der erstere war längere Zeit Direktor und Lehrer in Bunzlau, der andere am Lehrer-Seminar in Breslau, auf das es ja vorzugsweise gemünzt war. Diese Männer, möchte ich den Herrn Minister bitten, zu verhören, das Verhör aber nicht seinem Rathgeber zu überlassen, damit nicht abermals die Gefahr der Täuschung entstehe, sondern es selbst zu übernehmen und das Resultat protokollarisch zu publiciren;

(Heiterkeit rechts.)

außerdem auch den edlen Veteran Graßmann in Stettin sprechen zu lassen und zu hören darüber, ob die Vorwürfe der Denkschrift auch, wie es behauptet worden, auf Pommern passen.

Aus diesen und allen anderen Gründen habe ich den freilich schwachen Antrag der Interpellation — für mein Gefühl zu schwach, ich folgte aber dem Wunsche meiner ehrenwerthen Fraktion — gestellt. Möge der Herr Minister darauf eingehen; Nichts geht über die Wahrheit. —

XVII.

Confessionsschule — Simultanschule — Humanitätsschule.

Sich von einem angeerbten Wahn befreien
ist wichtiger, als eine neue Wahrheit finden.
Diese stellt sich dann von selbst ein.
(Nach Lessing.)

Die Antwort auf die Frage, was eine Simultanschule sei, lautet sehr verschieden. Selbst die Schriftsteller sind darüber nicht einig; der Begriff einer Simultanschule steht nicht fest.

Es gibt Personen, welche meinen, eine Schule, welche von Schülern, deren Eltern verschiedenen Confessionen angehören, besucht werde, sei eine Simultanschule.*

Alsdann gehörte wohl die größere Zahl der deutschen Schulen zu den Simultanschulen. Denn es mag nur wenige Schulen geben, in welchen nur Schüler einer Confession sich vorfinden. Gesetzlich hat jedes Elternpaar in einem Orte, in welchem sich nur eine Schule befindet, das Recht, sein Kind in diese Schule zu schicken. Aber durch dieses Recht oder diese Wirklichkeit wird die Schule nicht zu einer Simultanschule. Selbst dann nicht, wenn für den abgesonderten Religionsunterricht der Kinder der beiden Confessionen gesorgt ist, ja selbst dann noch nicht, wenn an einer so gemischten Schule Lehrer verschiedener Confessionen angestellt sind, obgleich

* Simultan heißt gemeinschaftlich.

dann eine solche Schule das innere Wesen einer Simultanschule an sich hat. Aber es kann Zufall sein, daß man zu irgend einer Zeit Lehrer verschiedener Confessionen angestellt hat. Eine Schule wird nach amtlich-preußischer Anschauung erst dann gesetzlich oder statutarisch zu einer Simultanschule, wenn beide Confessionen in Bezug auf sie gleichberechtigt sind, was sich durch die Art der zu berufenden Lehrer ausspricht, d. h.:

1) wenn eine Simultanschule nur einen Lehrer hat, so muß die Confession desselben bei zwei auf einander folgenden Lehrern wechseln (alterniren);
2) hat sie zwei Lehrer, so gehören sie verschiedenen Confessionen an;
3) hat sie drei, so gehören zwei derselben Confession an, mit Alternirung;
4) hat sie vier, so gehören jeder Confession zwei an u. s. w.

Der Inhalt dieser Bestimmungen macht den Begriff einer sogenannten Legal-Definition der Simultanschule aus. Also: nicht die confessionelle Verschiedenheit der Schüler einer Anstalt, sondern die statutarisch festgestellte Gleichberechtigung der verschiedenen Confessionen an der Schule, die sich in der Wahl der Lehrer ausspricht, bestimmt den Charakter einer Simultanschule; nicht die jedesmalige Confession der anwesenden Schüler, noch weniger ihre Anzahl, kommt dabei in Betracht; es könnte vorkommen, daß in gewissen Zeitpunkten eine Simultanschule nur von Kindern einer Confession besucht würde. Eine Simultanschule ist aber noch keine confessionslose Schule; die Schüler gehören verschiedenen Confessionen an und werden, von einander getrennt, darin unterrichtet. Aus dem Gesagten erhellet demnach, daß eine Schule selbst dadurch, daß durch die Anstellung von Lehrern verschiedener Confession regelmäßig für den religiösen Unterricht der Schüler beider Confessionen gesorgt ist, noch nicht zu einer Simultanschule wird. So hat z. B. das Gymnasium in Danzig stets einen Lehrer katholischer Confession; aber trotzdem wird die Anstalt als eine confessionelle betrachtet und zwar als eine evangelische, weil der jedesmalige Director dieser Confession angehören muß. Das Gymnasium in

Essen dagegen, an welchem die Confession des Directors wechseln (alterniren) muß, ist eine Simultan-Anstalt.

Wie aber, wenn ein Lehrer jüdischer Confession oder Religion an einer statutarisch-christlichen angestellt wird?

Nach dem Gesagten ändert dieses an dem gesetzlichen Wesen der Schule nichts, und zwar ebenso wenig, als wenn ein Christ an eine statutarisch-jüdische Schule berufen würde. Wenn es aber durch die Grundbestimmungen einer Schule festgestellt ist, daß nicht bloß Männer der christlichen, sondern auch der jüdischen Religion als ordentliche Lehrer berufen werden dürfen oder müssen: so würde dieselbe, ich möchte sagen, in potenzirtem Sinne zu einer Simultanschule.

Solches wird z. B. für die Realschule in Posen durch ihre städtischen Behörden beabsichtigt. Gleich bei der Stiftung der Anstalt fungirte außer katholischen und evangelischen Lehrern ein jüdischer an derselben; aber es war die Berechtigung oder Verpflichtung zur Anstellung eines solchen Lehrers in dem Statut nicht vorgesehen. Der damalige preußische Unterrichtsminister Eichhorn konnte daher die Anstellung dieses Lehrers als provisorisch oder interimistisch ansehen; der ihm folgende Minister v. Raumer hegte dieselbe Anschauung und weigerte sich ihr zufolge, den von dem Magistrat und den Stadtverordneten in Posen ausgehenden Vorschlag: einen anderen jüdischen, vorerst wiederum nur zu provisorischer Stellung zugelassenen Lehrer definitiv anzustellen und den übrigen Lehrern nebenzuordnen, zu genehmigen.

Gibt die Staatsregierung dem Antrage der Stadtbehörden endlich Folge, so ist die Realschule in Posen (entsprechend dem Verhältniß und dem Bedürfniß der aus Katholiken, Protestanten und Juden bestehenden Bevölkerung der Stadt) eine Simultan-Anstalt in ausgedehnterem Sinne. Diesen Unterschied von dem oben dargestellten, nach meinem Ermessen beizubehaltenden Sinne des Begriffs einer Simultanschule nenne ich eine solche Anstalt eine paritätische (d. h. eine die gleichen Rechte der Bevölkerung gesetzlich respectirende). Sie wäre ein Nachbild des Preußischen Staates, der auch ein paritätischer ist, d. h. nicht bloß den Katholiken und Protestanten, sondern auch den Juden die gleichen Rechte

zuspricht. Wenn die Schule eine Vorbildung für das Leben sein soll, so scheint eine paritätische Schule die richtige Schule eines paritätischen Staates zu sein. Mit vollem Rechte würde die jüdische Bevölkerung in Posen, wenn der Plan einer paritätischen Schule durchgeführt wird, erwarten und verlangen, daß, wie der katholische und evangelische, auch der jüdische Religionsunterricht von einem festangestellten, ordentlichen Lehrer ertheilt werde.

Diese Bemerkungen mögen als Einleitung zu dem Nachfolgenden betrachtet werden, zu der erneuerten Frage:

ob Confessions-, ob Simultan-, ob confessionslose Schulen?

(Die paritätischen, in dem vorher angegebenen Sinne, sollen hier außer Betracht bleiben.)

In dem ersten Monate des Jahres 1848 wurde in den Kreisen städtischer Beamten in Berlin über diese Frage verhandelt, und es schien, als wenn darüber in Betreff neu zu errichtender Schulen von den amtlichen Behörden entschieden werden sollte. Dies veranlaßte mich zu der kleinen Schrift: „Confessioneller Religionsunterricht in den Schulen, oder nicht?" Mein Votum ging auf Beseitigung des confessionellen Unterrichts, ging damit über die anderwärts gestellte Frage: ob Confessions- oder Simultanschule? hinaus, entschied sie aber endgültig. Die Frage: ob Confessions-, ob Simultanschule? läßt die in der eben genannten Schrift von mir beantwortete Frage zwar noch unberührt; aber die in der Schrift gegebene Antwort der von mir aufgeworfenen Frage verwirft mit dem confessionellen Unterricht die Confessionsschule, und geht zu gleicher Zeit über die Simultanschule hinaus, da mit der Einrichtung einer confessions- (aber darum noch nicht religions-) losen Schule nicht bloß die bisherige Confessions-, sondern selbstverständlich die Simultanschule, welche doppelten Religionsunterricht ertheilt, aufgehoben ist. Für eine confessionslose Schule steht die Frage nach der Confession des Lehrers wenigstens nicht in erster Linie, es kommt eigentlich auf seine Confession gar nicht, sondern, was bei jedem Lehrer die Hauptsache ist, auf seinen Charakter, der bei jeder Confession ein religiöser sein kann, mit einem Worte, auf den ganzen Menschen an.

Die Verwechselung einer confessionslosen Schule mit einer Simultanschule wird nach dem bisherigen nicht mehr vorkommen. Zum Ueberfluß bemerke ich noch summarisch: an einer Confessionsschule haben nur die Glieder der bestimmten Confession gesetzlichen Antheil; an einer Simultanschule die Glieder mehrerer Confessionen. In beiden wird den Schülern confessioneller Unterricht, je nach der Verschiedenheit der Confession der Eltern, ertheilt. In einer confessionslosen Schule wird — wie in Holland, Irland, Nordamerika — entweder gar kein Religionsunterricht ertheilt, oder er hat, unter Beseitigung aller confessionellen Verschiedenheiten, nur die den Confessionen gemeinsamen Lehren zum Vorwurf. Schulen, welche in einer aus gemischten Confessionen bestehenden Gemeinde gesetzlich der ganzen Commune, nicht einer kirchlichen Partei, angehören, heißen Communalschulen, deren innere Einrichtung verschieden sein kann. Ihr Begriff wird dadurch ein fester, wenn man unter ihr eine confessionslose versteht. — Mein Votum in obiger Schrift befürwortete confessionslose Schulen. Dieselben stehen bei uns bis heute erst auf dem Papier; zur Wirklichkeit sind sie noch nicht gelangt. Trotzdem habe ich nicht aufgehört, diesem Gegenstande mein Nachdenken zu widmen, habe über das Schulwesen in Ländern, in welchen nicht-confessionelle Schulen existiren, Nachrichten eingezogen, bin durch Beides in meiner Meinung nur bestärkt worden, habe auch keinen Anstand nehmen können, sie zu vertheidigen. Ich bin nicht der Erste, der die Sache auf die Bahn gebracht hat; im Gegentheil, sie ist schon alt. Mit der Aufklärung des 18. Jahrhunderts trat sie den Lehrern nahe, die philanthropinistischen Anstalten, besonders im letzten Drittel des Jahrhunderts, waren ihr zugeneigt, und in dem damals renommirtesten pädagogischen Journal, der „Berliner Monatsschrift“, wurde sie vielfach ventilirt und empfohlen. Selbst der berühmte Minister Friedrichs des Großen, der Freiherr v. Zedlitz, gehörte zu ihren Verehrern und Vertheidigern. Er verlangt „ungekünstelten, populären, mit Vermeidung aller scholastischen Theologie hauptsächlich auf das Praktische gehenden Unterricht in der Religion, lautere christliche Moral des Evangeliums“, und er fügt in Bezug auf den scholastischen, orthodox-dogmatischen Unterricht hinzu: „Wer ist immer

stark und glücklich genug, solchen sinnlosen Unterricht in der Theologie, in der Dogmatik, die dem Schüler Haß und Verachtung gegen andere Religionen und Confessionen einflößt, zu verschmerzen, und den Schaden, den ihm die Schule that, ganz zu verwinden?"

In der „Litterarischen Correspondenz", welche der erleuchtete Mann mit dem Domherrn v. Rochow führte, spricht er sich in folgender Weise aus: „So lange die vortreffliche Lehre Christi mit orientalischen Begriffen und, auf den Dörfern gelehrt, mit Orthodoxie den Menschenhaß fortpflanzt, undenkbare Sätze höchst wichtig bleiben, alles Nützliche aber als Nebensache betrachtet wird, so lange, scheint es mir, werde der menschliche Verstand auch unterdrückt bleiben und nichts als abrutissement die Folge davon sein können."

„Der (Brandenb.) Inspector macht Kinder und Schullehrer in der Kirche herunter, weil sie von Gnadenwahl, der Kreuzigung des alten Adam nichts wissen."

„Ich habe mit Vergnügen (in den Rochow'schen Schulen) bemerkt, daß der wichtige Unterschied zwischen Theologie und Religion beobachtet und nicht sowohl auf Vielwisserei und Auswendiglernen, sondern darauf gehalten wird, daß den Kindern Alles und Jedes deutlich gemacht und durch Begriffe, die ihnen schon bekannt sind, erklärt und ihnen überhaupt Gelegenheit gezeigt wird, das ihnen Vorgetragene in ihrem Leben anzuwenden, welches der einzig wahre Weg ist, die Absicht aller Pädagogik, nämlich bessere und für's thätige Leben brauchbarere Menschen zu bilden, zu erreichen."

In der Richtung dieser Anschauung verordnete 1799 die Oberschulbehörde in Berlin, daß in den Volksschulen von dem confessionellen Unterricht Abstand genommen, nur die allen Confessionen gemeinsamen Lehren vorgetragen werden sollten. In welchem Lichtglanze erscheint eine solche Behörde im Vergleich mit andern, die nach ihr gekommen sind, welche von der Aufklärung des 18. Jahrhunderts, dem wir, was wir davon besitzen, Toleranz, Humanität und gleiche Gerechtigkeit gegen alle Staatsbürger verdanken, nichts wissen wollen, und uns das Joch der Autorität und des Buchstabenglaubens wieder aufhalsen möchten! —

Obigen Ansichten gemäß „nährte v. Zedlitz seit Langem den Gedanken, welchen mehrere große Männer gehabt haben, das

Schulwesen ganz von dem geistlichen Stande zu trennen.“ Jedermann sieht ein, daß, wenn man sich einmal zu confessionslosen Schulen entschließt, dieses Resultat von selbst erfolgen wird. —

Aehnlich wie v. Zedlitz dachten, wie aus der Berliner Monatsschrift, aus dem Braunschweig'schen Journal und aus anderen, selbstständigen Schriften hervorgeht, die Lehrer des Dessau'schen Philanthropins, namentlich Campe und Salzmann, demnächst der intime Freund des Herrn v. Zedlitz, der schon genannte, um die Preuß. Schulen hochverdiente Domherr v. Rochow, und selbst katholische Theologen, z. B. der Prior Hoogen, neigten sich der Ansicht dieser erleuchteten Männer zu. Käme es hier auf Autoritäten an, so wären noch die Namen Natorp, Dinter, Gedike, Pestalozzi und Fröbel hinzuzufügen. Man lebte in den Zeiten der religiösen Aufklärung, der Toleranz und Humanität. Ganz im Geiste der genannten Männer und nach ihren ausdrücklichen Erklärungen ist das Folgende zu sagen.

Gegen die Sitte, 14jährige Kinder religiös-kirchliche Glaubensbekenntnisse ablegen zu lassen, scheint Niemand etwas zu haben. Und doch ist es für den, welcher weiß, was Religion ist oder sein soll, und nicht vergißt, auf welchem Bildungsstandpunkt ein Kind steht, eine der verwunderlichsten, nur historisch zu begreifenden Gebräuche. Die rechtgläubigen Kirchen — und welche wäre nicht rechtgläubig? — betrachten den, welcher später zu einer andern Rechtgläubigkeit übergeht, als einen Abtrünnigen, wohl auch als einen meineidig gewordenen verlorenen Menschen, den man zu meiden, wohl auch zu hassen oder ein wenig zu verfolgen berechtigt sei. Was wird man nach ein paar Jahrhunderten, Gott gebe Jahrzehnten, dazu sagen? Was würde man schon jetzt dazu sagen, wenn man Vierzehnjährigen politische Glaubensbekenntnisse abnehmen wollte? Und doch sollte man meinen, ein Unmündiger sei eher reif dazu, über die sicht-, fühl- und greifbaren Dinge eine Meinung zu haben und ein Urtheil darüber zu fällen, als über die unsichtbaren. Fürwahr, es passiren seltsame Dinge unter unseren Augen, und Niemand wundert sich darüber. Woher das wohl kommen mag? Und wird es immer so bleiben? — Auf diese

Frage eben antwortet das Project einer confessionslosen Schule, so weit eben die Schule dabei betheiligt ist. —

Das Aussprechen von Glaubensbekenntnissen durch den Mund unmündiger Kinder gewöhnt sie 1) an das Nachsprechen unverstandener Worte; 2) an Zeugnißablegung von Dingen, die sie weder gesehen, noch gehört, noch gedacht haben, d. h. an Heuchelei und Falschzeugniß.

So alle Dummblindgläubigen. Goethe charakterisirt sie. Im Faust fordert Mephisto denselben zu einem Zeugniß auf, daß der Schwertlein in Padua gestorben und begraben sei. Faust weigert sich, Mephisto erwiedert darauf: sancta simplicitas und fährt dann fort:

„O, heil'ger Mann, da wär't ihr's nun!
Ist es das erste Mal in Eurem Leben,
Daß Ihr falsch Zeugniß abgelegt?
Habt Ihr von Gott, der Welt und was sich drin beweget,
Vom Menschen, was sich ihm zu Kopf und Herzen regt,
Definitionen nicht mit großer Kraft gegeben?
Mit frecher Stirne, kühner Brust?
Habt Ihr davon, Ihr müßt es g'rad gestehen,
So viel, als von Herrn Schwertlein's Tod gewußt."

Der Tendenz der oben wörtlich angeführten Aussprüche der genannten Männer habe ich zustimmen müssen. Ich habe darum nicht aufgehört, sowohl in meinen „Rheinischen Blättern", als auch in verschiedenen Theilen des „Jahrbuchs" die mich für confessionslose Schulen stimmenden Gründe aufzuführen und dieselben zu vertheidigen. Meine Ueberzeugung zwingt mich, damit fortzufahren. Es sprechen für sie nicht bloß allgemein-pädagogische, sondern auch nationale und sehr in's Gewicht fallende religiöse Gründe.

Was ich schon mehrmals gesagt habe: mit einem Projecte, welches altem Herkommen, das in den Augen so Vieler dadurch geheiligt ist, direct widerspricht, wird man nicht so bald fertig; es fordert ein umsichtiges, anhaltendes, langes Nachdenken, das sich weder durch die vor Augen liegenden Schwierigkeiten und Hindernisse, noch durch die von Oben, sowohl von staatsmännischer wie von clericaler Seite, stammenden Machtsprüche, denen sich — wie Jedermann weiß — Verurtheilungen zuzugesellen pflegen, schrecken

läßt, auch sich nicht abschrecken läßt durch die thatsächliche Gewißheit, daß unsere Ueberzeugung noch so bald nicht durchdringen wird. Das Letztere liegt vor Augen, auch vor unseren Augen; aber trotzdem! Was man für nützlich, wichtig, nothwendig erachtet, dem strebt man zu, gleichviel, ob man das Eintreten desselben erlebt oder nicht, — gleichzeitig erhaben über Verdächtigungen, die immer nur aus trüben Quellen herkommen und ihren Urheber entehren, weil er die Ueberzeugungen anderer denkenden Menschen nicht zu achten gewöhnt und geneigt ist. Uns halten eben diese Ueberzeugungen aufrecht, verstärkt durch die Beobachtung, daß der Lauf der Zeiten, die politische wie die religiöse Strömung der Gegenwart, auf die Bahn, die wir für die richtige halten, mehr und mehr hinlenkt. Wer den Zeitgeist für sich hat, hat einen mächtigen Alliirten.

Als Bestätigung der Wahrnehmung, daß unsere Gedanken sich Bahn brechen, können manche Thatsachen angesehen werden, namentlich die, daß sich nicht bloß Pädagogen, sondern auch Personen anderer Stände mit der Sache beschäftigen. So lange eine öffentliche Angelegenheit nur von den Fachgenossen besprochen wird, so lange hat sie noch keine sichere Zukunft. Sobald sie aber Gegenstand der Unterhaltung und Untersuchung in weiteren Lebenskreisen wird, wächst die Hoffnung auf fortschreitende Begründung und ihren endlichen Sieg. Darauf rechnen wir mit der Sicherheit eines Rechenexempels. Erst Phantom, Einfall, Absonderlichkeit; dann Hypothese, Problem, Antrag; Wirklichkeit. Das Beispiel Wilberforce's wirkt wie eine Stärkung: die von ihm zwanzigmal vergeblich versuchte Durchführung der Sclavenemancipation, aber nach zwanzig Anstrengungen der endliche Sieg. Ein solcher Triumph ist jeder tieferen Wahrheit gesichert. —

Das Reformationszeitalter erzeugte die religiöse Feindseligkeit, den Streit und Haß der Confessionen, mit ihnen die trennenden Confessionsschulen, nicht bloß die evangelischen im Gegensatze zu den katholischen, sondern auch die lutherischen und reformirten. Das 18. Jahrhundert temperirte diesen Gegensatz, diesen Haß. Das 19. brachte die evangelische Union, brachte Simultanschulen — ein großer Fortschritt. Die Reaction in Preußen — mit dem

Jahre 1819 beginnend — suchte sie zu verdrängen, und sie hält an diesem Widerspruch fest bis diesen Tag. Aber die öffentliche Meinung klärt sich. Der Trieb nach Einheit und Einigung steigt, Toleranz und Humanität nehmen zu, die völlige Emancipation unserer jüdischen Mitbürger ist nur noch eine Frage der Zeit. Ihr mächtiger Strom ergreift auch die Lehrer und die Schule. Täuschen wir uns nicht; zweifeln wir nicht: der geschichtliche Verlauf, vom 16. Jahrhundert an bis zum 20., das nicht fern ist, ist und wird der sein:

Confessionsschule, Simultanschule, confessionslose Schule.*

Die mittlere bildet den Uebergang, den wir bereits erreicht haben. Die confessionslose Schule ist indessen noch nicht das Letzte. Sie ist nur nothwendig, um über die trennenden Unterschiede thatsächlich hinwegzukommen; sie selbst führt zur letzten Stufe: zum gemeinsamen religiösen Unterricht aller Kinder. Das ist unsere Meinung und unser Wunsch. Wer trotz dieser offenen Erklärung meinen, d. h. dem Wahne verfallen sollte, daß wir die Tendenz und die Absicht hätten, als endliches Resultat eine religionslose Schule zu gründen, dem sagen wir: er irrt.

Doch genug; der denkende Lehrer weiß es: die Gedanken Anderer fördern nur, wenn sie eigene Gedanken anregen. Und hoffentlich wird kein Lehrer dieser Gattung denken: was geht das mich an, was in der Zukunft einmal sein wird? Jeder hat die Pflicht, die bessere Zukunft vorzubereiten. Diese Zukunft entspringt aus den Keimen, welche in der Gegenwart gepflegt werden. Kant verlangt daher mit Recht, daß die Jugend für die Zukunft erzogen werde.

Nach allem dem vergegenwärtige man sich die aufsteigende Progression: Confessionsschule — Simultanschule — paritätische Schule — confessionslose Schule —

---

* „Eine Erziehungslehre in echt christlichem Sinne müßte von allen Confessions-Verwandten gebraucht werden können; denn sie darf nichts Confessionelles enthalten, wohl aber soll sie der Religiosität jeder Confession die Bahn brechen." Curtman.

Humanitätsschule mit gemeinsamem Religionsunterricht aller Kinder einer Commune, folglich eine Communalschule in unbeschränktem Sinne des Wortes, und, weil sie die gesammte Jugend des deutschen Volkes aufnimmt und in gleicher Weise behandelt, die deutsche Nationalschule. Durch dieselbe beseitigen wir fundamental aus unserem Volke die Ungleichartigkeit der Grundbildung, das Absonderungsgelüsten der Stämme, das egoistische Vorurtheil der Bevorzugung durch absonderliche Gläubigkeit, die Zwietracht und den Haß, begründen durch sie die Einheit in Gesinnung und Streben und erobern uns dadurch — nicht durch das Mittel der Vergewaltigung, sondern auf dem friedlichen Wege der Erziehung und Bildung — das deutsche Vaterland. Aeußerliche Einheit ist gut, ist nothwendig, sie ist aber nicht das Höchste; viel wichtiger ist die innere Einheit, sie erzeugt die äußere. So verfahren, heißt menschlich (human) verfahren, deutsch denken, in deutscher Weise erziehen und bilden.

Bei Gelegenheit der Diskussion über den Antrag: den confessionellen Charakter der Schulen zu beseitigen, führt Diesterweg folgende Gründe für den Antrag an:

1. der wirthschaftliche oder finanzielle Grund.

Gesetzt, eine Stadt habe 30,000 Einwohner, wesentlich in drei ungefähr gleiche Theile zerfallend: Katholiken, Protestanten, Juden. Machte nun jede dieser Confessionen das Recht auf ein ihr angehöriges Gymnasium und eine ihr angehörende Realschule geltend, so hätte die Stadt 3 Gymnasien und 3 Realschulen zu errichten. Die Anwendung dieses Beispiels auf die bestehenden Realitäten ergibt sich von selbst. Mit diesem ersten Grunde hängt der zweite zusammen:

2. der unterrichtliche (didactisch-pädagogische).

In den meisten Fällen werden die Mittel zu einem gut organisirten und gut ausgestatteten Gymnasium oder einer solchen Realschule oder auch zu beiden ausreichen, nicht aber zu einer größeren Zahl. Würde Letzteres verlangt, so würde der Unterricht (incl. der Erziehung) in den mehreren weniger gut beschaffen sein, als wenn alle Kräfte auf eine Anstalt verwandt würden.

3. Der religiöse Grund.

Ich gehe nicht davon ab, daß die Denk- und Gesinnungs-

weise, die nach meiner Meinung allein die religiöse (Gottvertrauen und allgemeine Menschenliebe) genannt zu werden verdient, durch die Vereinigung aller Schüler zu einer Anstalt unter einem confessionell gemischten Lehrer-Collegium nicht gewinnen sollte.

4. Der politische, nationale Grund.

Eine Nation wird nur durch Einheit und Einigkeit stark. Die gemeinsame Erziehung der Jugend beseitigt die Uneinigkeit, die Spannung, die Vorurtheile, die Antipathieen. Für Preußen und Deutschland ist das ein sehr wichtiger Grund. Mächtig nach Außen wird man nicht durch Uneinigkeit und Zwietracht im Innern.*

5. Der Grund der Conformität.

Kürzer weiß ich ihn nicht zu bezeichnen. Er besagt: die Institutionen eines Staates sollen dem Wesen dieses Staates conform, mit ihm harmonisch sein. Nun besteht die Einwohnerschaft des Preußischen Staates wesentlich aus Christen und Juden, Katholiken und Protestanten, der Staat ist kein Kirchen-, kein christlich-protestantischer Staat, sondern ein paritätischer, dem unter den großen und schwierigen Aufgaben, die er zu lösen hat, auch die Pflicht obliegt, für Ordnung, Eintracht, Einheit und Einigkeit seiner Bürger, ergo auch für die Erziehung des künftigen Geschlechts zu diesen großen Bürgertugenden zu sorgen. Kein besseres und nachhaltiger wirkendes Mittel gibt es für diesen Zweck als die Gemeinsamkeit der Erziehung der Jugend, welcher in dem mit diesen Tugenden geschmückten Lehrercollegium ein edles Beispiel vorleuchtet. (Longum est iter per praecepta, breve per exempla.) Wer ein besseres Mittel für den angegebenen Zweck weiß — der nenne es hoch und laut, er soll willkommen sein! Daß in Fällen der vorliegenden Art am wenigsten durch Worte und Ermahnungen zu erreichen ist, wenn die realen Verhältnisse, die still und direct wirkenden Institutionen das Wort nicht unterstützen und seinen Inhalt lebendig anschaulich darlegen, weiß Jedermann. Die Schule

---

* Selbst Stahl sagt: „Deutschland ist in seiner Gedrücktheit, in dem Bruch seiner Einheit und damit seiner Macht lediglich durch die Religionsspaltung".

soll für das Leben wirken, nicht für die Schulwände; man hat auch gesagt, die Schule solle ein Staat im Kleinen sein; die unteren Klassen einer zusammengesetzten Anstalt möchten mehr der Familie, die oberen mehr dem Staate gleichen, genug: die Schule vermittelt den Uebergang von der Familien= zur Staatsgemeinschaft. Der ausgesprochene Grundsatz entspricht dieser Ansicht, ich stelle ihn auf und halte ihn aufrecht. Genannt ist er, so viel ich weiß, von Keinem; daß er weittragend ist, wird auch Keinem entgehen, er ist weiter und umfassender als alle übrigen Gründe für den in Frage stehenden Antrag, er beherrscht sie, und somit empfehle ich seinen Inhalt und seine Consequenzen dem Nachdenken der Leser. —

XVIII.

Toleranz.

(Aus welthistorischem und pädagogischem Gesichtspunkte.)

So weit ich sehe, haben die Menschen, selbst denkende und wohlmeinende der Gegenwart, wie auch die aus der neuesten Zeit mitgetheilten Aeußerungen beweisen, über die „Toleranz“ noch sehr verschiedene Ansichten. Ich folgere daraus, daß sie über die Ursachen und Quellen der Toleranz und ihres Gegentheils, der Intoleranz, nicht in erwünschtem Grade aufgeklärt sind. Dies veranlaßt mich, den Versuch zu machen, darüber einiges Licht zu verbreiten, welches zugleich dazu geeignet sein wird, in ein pädagogisches Gebiet einige Blicke zu thun. Ich will keine ausgedehnte Abhandlung darüber schreiben, sondern nur meine Meinung mehr summarisch darlegen.

Die erste, wenn auch nicht die häufigste Ursache der Unduldsamkeit ist der Haß gegen alle Religion.

Es gibt Menschen, welche von Religion gar nichts wissen wollen, denen sie, namentlich was Kirche heißt und damit in Verbindung steht, so zuwider ist, daß sie auf alle diejenigen, welche an Religion und Kirche hängen, einen Haß werfen, sie, wie sie sagen, wegen ihres Mangels an „Aufklärung“, wegen ihrer „Dummheit“ oder ihrer „Heuchelei“ verurtheilen und sich von ihnen abwenden. Woher dieser Haß stammt, brauchen wir nicht zu unter-

suchen; wahrscheinlich hat die verkehrte Art und Weise, durch die sie in der Jugend in die Religion und Kirche eingeführt wurden, einen großen Antheil daran. Genug, die Unduldsamkeit aus allgemeinem Religionshaß ist vorhanden, wenn auch diese Species der Intoleranz nicht gerade zu den häufigsten Erscheinungen gehört.

Die zweite und Hauptursache der religiösen Unduldsamkeit ist die überspannte Vorstellung von dem Werth des eigenen Bekenntnisses (besonders des Dogma's) und die daraus folgende Geringschätzung, Verachtung und Verwerfung jedes anderen Glaubensinhaltes.

Alleinseligmachender specifischer Glaube, ausschließlich seligmachende Kirche, Erlösung und Heiligkeit versprechende Gebräuche und Handlungen und alles das, was damit zusammenhängt, erzeugen in den dazu geeigneten Personen die Abneigung und den Haß gegen jeden anderen Glauben und dessen Anhänger, erzeugen die Vorstellung von Ketzerei und machen bereit zu deren Verfolgung und Ausrottung, können — und der Umstand verdient, eben weil er überrascht, besonders in Betracht gezogen zu werden — die tugendhaftesten und sittlichsten Menschen in Verfolger verwandeln. Man verstehe richtig: sie lassen sich durch die besten Absichten zu Handlungen verleiten, die wir doch unbedingt verwerfen müssen. Sie wollen die Seelen ihrer Gegner retten, wollen sie des nach ihrer Meinung denkbar höchsten Schatzes theilhaftig machen, scheuen sich nicht, durch ihre Bemühungen selbst zu Märtyrern zu werden und deren Tod zu erleiden, werden daher — was nicht verkannt werden darf — durch die edelsten Triebe zu furchtbaren Handlungen veranlaßt. Aufopferungsfähigkeit und die damit verbundenen Eigenschaften schützen demnach, nach dieser allbekannten Erfahrung, vor dem Religionshaß und der religiösen Verfolgung nicht, sondern treiben, wenn jener Glaube von der ausschließlichen Seligmachung einer Religion vorhanden ist, dazu an. Sittlich kann man daher Menschen dieser Art nicht verdammen, eher verdienen sie bewundert zu werden, wenn man auch volle Ursache hat, ihre Verblendung zu beklagen und sich gegen ihr Vorgehen zu vertheidigen, merke deßhalb: die Ursache der Verketzerung und der Verfolgung der vermeintlichen Ketzer von Menschen

der bezeichneten Art ist nicht der Mangel der Tugend, sondern der Mangel richtiger Erkenntniß, ist ihre Unwissenheit, ihre Beschränktheit in geschichtlichen und psychologischen Kenntnissen.

Daß es sich so verhält, wie ich eben gesagt, lehrt die Geschichte. Die schrecklichen Verfolgungen, welche die Christen unter der Herrschaft der römischen Kaiser zu bestehen hatten, wurden vorzugsweise von den verhältnißmäßig besten Fürsten über sie verhängt, während die allerverworfensten sie ungestört ließen. Noch der letzte derselben, der so oft verurtheilte Julian, war einer der besseren römischen Kaiser.

Die Unwissenheit ist die oberste Quelle der religiösen Unduldsamkeit. Tritt sie in Verbindung mit einem zum Fanatismus geeigneten Charakter, dem zugleich die erforderliche Macht zu Gebot steht, so hat man sich auf die grauenvollsten Ereignisse gefaßt zu machen. Ohne die Beseitigung dieser Unwissenheit ist keine Rettung möglich. Nicht die Verstärkung seiner „Tugendgesinnung", sondern die Schwächung derselben würde die Leiden, die er über die Welt bringt, vermindern. Das einzige radicale Rettungsmittel gegen die Intoleranz ist darum die Belehrung, die Förderung der Einsicht und Erkenntniß, die Aufklärung, versteht sich die wahre, nicht der Afterbegriff, den man in dieses schöne Wort gelegt hat — kurz Aufklärung durch Wahrheiterkenntniß. Das XVIII. Jahrhundert war das philosophische Jahrhundert oder das Jahrhundert der Aufklärung und dadurch das Jahrhundert der Toleranz. Damit ist nicht gesagt, daß der Fortschritt auf anderen Gebieten, auf dem politischen und socialen Boden, in Gebräuchen und Sitten 2c. nicht wesentlich zur Ausbreitung toleranter Gesinnung beigetragen hätte, daß die Humanität überhaupt nicht Theil habe an der Erreichung des heilsamen Resultats; aber das ist damit gesagt, daß die intellectuelle Bildung (nicht der sittliche Factor) hauptsächlich die Toleranz, der wir uns erfreuen, bewirkt habe. Diese Wahrheit möge der Erzieher sich merken! (Sie kann ihn zur Feststellung eines Grundsatzes für sein pädagogisches Verhalten veranlassen, auch ihm die richtige Beurtheilung Derjenigen erleichtern, welche von der intellectuellen Bildung des Volks nichts wissen wollen.) — Bestätigt wird die genannte Thatsache durch den ganzen

Verlauf der Geschichte, sowie durch den Blick auf die Gegenwart. Wo finden wir noch Spuren oder mehr als Spuren, nämlich Feindseligkeiten der Intoleranz? In England? Nein. In Frankreich? Im Ganzen nicht. In Holland? Nein. Wohl aber in Italien, wo noch Kinder geraubt werden (Mortara!), in Spanien, wo man Protestanten auf die Galeeren schickt, weil sie in der Bibel gelesen haben, in Tyrol, wo das Pfaffenthum es nicht zuläßt, daß Protestanten Landeigenthum erwerben, in Rußland, wo man Katholiken mit Gewalt in Bekenner der griechischen Kirche umwandelt (oder umwandelte), in Schweden, wo noch der exclusive Altlutheranismus dominirt. In allen diesen Ländern (mit einiger Ausnahme Schwedens) herrscht unter dem Volke grobe Unwissenheit, herrscht der unter dieser Bedingung von dem Pfaffenthum erzeugbare Fanatismus der rohen Menge und die Aufreizung einer wilden Phantasie.

Die Stärke des Heilmittels hängt darum von den Fortschritten in den Wissenschaften, von der Volksbildung ab. Auf anderem Wege kommt man dem Aberglauben nicht an die Wurzel. Der intellectuelle Factor der Bildung überwiegt an Werth bei Weitem den sittlichen. Ist dieses richtig, da Geschichte und Logik es bestätigen, so wird der Leser auch erkennen, daß von der Gesammtheit des Wirkens der Geistlichen, welche einen alleinseligmachenden Glauben verkündigen, darum von der Annahme ihres Glaubens die Seligkeit in Aussicht stellen und Andersgläubige für Irrende und Verirrte erklären, die Ausbreitung der Toleranz nicht zu erwarten steht. Ferner wird der Leser dadurch den Grund erkennen, warum diesen Personen die A u f k l ä r u n g verdächtig ist, warum sie von deren Ausbreitung Nachtheil befürchten und sie einzuschränken bemüht sind. Am meisten fürchten sie von der Verbreitung der Naturwissenschaften. Recht haben sie darin nicht, weil etwa diese Wissenschaften über das Jenseits Licht verbreiteten — das ist deren Sache nicht — aber Recht haben sie insofern, als der Kenner der Natur sich an Beobachtung und Selbsterfahrung gewöhnt, Beweise für aufgestellte Behauptungen verlangt und in der gesammten Natur nichts als Gesetzlichkeit wahrnimmt. Dadurch kommen allerdings alle Religionen, welche sich auf den Wunderglauben stützen

oder auch nur die Wunder als bestätigende Momente des außerweltlichen und übermenschlichen Ursprungs der Religion aufstellen, in's Gedränge. Solche Wahrnehmungen werden uns aber hoffentlich die Wissenschaften nicht verleiden, und noch weniger das Streben nach Volksaufklärung und Volksbildung. Denn es steht fest: die unendlichen Fortschritte in Civilisation und Cultur, die wir vor den Völkern des Alterthums, selbst vor dem höchstgebildeten, den Griechen,* voraushaben, haben wir vorzugsweise den Fortschritten in den Wissenschaften und der Entwickelung der Intelligenz zu verdanken. Ob wir in edlen Gesinnungen und Tugenden aller Art gegen das Alterthum und gegen frühere christliche Jahrhunderte wesentliche Fortschritte gemacht haben — ich glaube es; aber es ist von anerkannten Männern, großen Geschichtskennern, bezweifelt worden.** Daraus folgt wenigstens die Wahrheit unseres Satzes:

---

* Die Moralsysteme waren bei den Griechen fast ebenso ausgebildet wie die heutigen. Darin sind große Fortschritte nicht gemacht worden. Hätte die Christenheit, statt kirchliche und dogmatische Systeme — die Ursachen der Spaltungen in Parteien und Fractionen — auszubilden, sich an die göttlich-erhabenen Lehren des N. T. gehalten, so würde niemals unter ihnen von einer Pflicht der Duldung die Rede gewesen, ja es würde nur ein absonderlicher Kopf darauf gekommen sein, diese Pflicht zu erfinden. Leider gehört sie fast zwei Jahrtausende nach der Erscheinung der Lehre von der Liebe zu allen Menschen, in manchen Ländern, welche diese Lehre heilig zu halten vermeinen, bis heute zu den unbekannten Dingen. —

** Unzweifelhaft hängt der geistige Fortschritt einer Nation von dem Fortschritt in Sittlichkeit und in Intelligenz ab. Ob der eine durch den andern bedingt ist, d. h. ob Sittlichkeit des (Willens) und Einsicht (des Verstandes) stets in gleichem Grade wachsen und abnehmen — diese Frage wird von den Historikern verschieden beantwortet. Der möglichen Fälle sind vier:

1. Fortschritt in Sittlichkeit und Fortschritt in Intelligenz.
2. Fortschritt „ „ „ Rückschritt „ „
3. Rückschritt „ „ „ Fortschritt „ „
4. Rückschritt „ „ „ Rückschritt „ „

Nr. 1 und Nr. 4 sind die normalen Fälle im Ganzen einer Nation. Nr. 2 und Nr. 3 kommen wenigstens im Leben einzelner Personen vor, besonders Nr. 3, nach dem alten Spruche: qui proficit in litteris et deficit in moribus plus deficit quam proficit. Auf Nr. 2 hat es in gewissen Zeiten das Pfaffenthum abgesehen gehabt, welches darnach trachtete, die Menschen fromm zu machen, aber sie in der Dummheit zu erhalten. —

nicht der ethische, sondern der intellectuelle Factor bildet das Hauptmoment oder Princip in der Förderung völkerschaftlicher Civilisation und Cultur. Ich denke, die Lehrer werden aus der Erkenntniß dieser Wahrheit Nutzen ziehen.

„Mehr Licht!" sprechen auch wir mit dem sterbenden Goethe. Mehr Licht, mehr Einsicht, Kenntniß und Erkenntniß und damit weniger Aberglauben und weniger Intoleranz! Man frage: welchen Umständen haben wir die Abschaffung des Inquisitionstribunals, der Hexenprocesse, der Tortur und anderer Grausamkeiten zu verdanken? Mehr Licht, mehr Humanität! Im XVIII. Jahrhundert war mit der Steigerung der Aufklärung die Zunahme der Humanität und zugleich die Abnahme der orthodoxen Glaubensstrenge verbunden — das gibt auch etwas zu denken.*

Es gibt Leute, welche durch die Wahrnehmung, daß solche Menschen, in welchen eine völlige Gleichgültigkeit gegen die Religion (der sogenannte Indifferentismus) vorgefunden wird, tolerant zu sein pflegen, vor der Toleranz etwas bange und scheu werden. Es ist natürlich: Gleichgültig gegen eine Sache macht nicht verfolgungssüchtig; aber folgt daraus, daß Toleranz gleichgültig mache? Mit nichten; warme Anhänglichkeit an die Religion kann mit echter Toleranz sich nicht nur vertragen, sondern ohne sie existirt gar keine wahre Religion; sie ist eine Folge wirklicher, lebendiger Religiosität.

Ob die Anlagen und Fähigkeiten zur Sittlichkeit und Intelligenz nach und nach sich ändern, z. B. mit dem Fortschritt in beiden größer werden, so daß die Kinder dann in besserer Beschaffenheit geboren werden als früher, ist noch nicht ausgemacht. Die Orthodoxie nimmt an und behauptet, daß mit dem Sündenfall Herz und Verstand zugleich in Verderbniß gerathen seien.

* Ich überlasse es dem Leser, mit dem Blick auf die Geschichte die vier Fälle in Erwägung zu ziehen:

+	Aufklärung	und	+	Orthodoxie
+	„	„	—	„
—	„	„	+	„
—	„	„	—	„

Für welche dieser Fälle spricht die Geschichte? Das Resultat dieser Betrachtung ist manchen Personen gewiß sehr widerwärtig, und sie werden sich versucht fühlen, wider den Stachel der Wahrheit zu löcken; aber was wird es helfen? —

„Ohne Liebe preis't kein Wesen Gott", ohne Menschenliebe, Menschenachtung, Gerechtigkeit, Anerkennung der Menschenwürde in jedem Andern. Diese Eigenschaften begründen die Toleranz; die Anhänglichkeit und Liebe zu ihr ist etwas von dem Indifferentismus durchaus Verschiedenes. —

Es kommen noch manche unterstützende Momente hinzu:

1) die Betrachtung, daß das Religionsbekenntniß eines Menschen in der Regel nicht die Folge freier Wahl, sondern seiner Geburt, seiner Erziehung, seiner Umgebung ist. (Was konnte ich dafür, sagte ein bekehrter Muselmann, daß ich dem Propheten anhing? Wäret Ihr, von meiner Mutter geboren und in meiner Weise erzogen, Christen geworden?)

2) Die Wahrnehmung, daß die Sittlichkeit des Menschen nicht vom Dogma abhängt, oder daß es sich wenigstens von so schwacher Wirkung zeigt, daß es gegen die übrigen Factoren als ein sehr schwaches Moment erscheint.* Unter den Bekennern jeder Religion gab und gibt es edle und ruchlose Menschen. Welche von den Fractionen des Christenthums die edelsten Menschen erzieht, ist bekanntlich noch eine Streitfrage, obgleich man meinen sollte, daß die tugendhaftesten, überhaupt tüchtigsten Menschen auch da zu finden sein müßten, wo der Aberglaube am meisten überwunden, die Intelligenz am weitesten entwickelt ist.

3) Die Gewißheit, daß der Werth des Menschen nicht nach dem Glauben, zu dem er sich bekennt, sondern nach seinen menschlichen Eigenschaften zu beurtheilen ist.

4) Die Thatsache, daß die Religion, welche in dem Menschen wahr und lebendig ist, sich als Product seiner Gesammtbildung erweist und mit ihr sich ändert (fortschreitet).**

---

* Es kommt daher in der Erziehung noch auf ganz andere Dinge als auf Streng- und Festgläubigkeit an. Mir sind erschütternde Beispiele von Folgen bekannt geworden, welche — Menschen dieser Richtung — als Väter an ihren Kindern haben erleben müssen.

** Wenn zwei an Bildung und Charakter verschiedene Menschen Dasselbe thun — es ist nicht Dasselbe; wenn sie Dasselbe reden — es ist nicht Dasselbe; wenn sie dasselbe Bekenntniß aussprechen — es ist nicht Dasselbe. Das Verständniß der Religion richtet sich nach ihrem Gesammtstandpunkte. Das geht

5) Die geschichtliche Wahrheit, daß die höchststehenden, gebildetesten, edelsten Menschen die Tugend der Duldsamkeit besessen

---

so weit, daß ein abergläubischer, unwissender Mensch in eine Religion, die frei von abergläubischen Meinungen ist, seinen Aberglauben hineinträgt, so wie denn auch ein wissender, nicht abergläubischer Mensch die Religion, welche nicht von Aberglauben frei ist, sie davon befreit. Man überlege, was das Mittelalter aus der christlichen Religion (der Lehre Christi) gemacht hat, was die Reformation mit dieser mittelalterlichen Religion vorgenommen hat und was nach dem Jahrhundert der Reformation wieder geschehen ist! Die Religion Christi ist für uncivilisirte Völker zu gut und hoch. Deßwegen haben einsichtsvolle Missionäre ihr Werk mit der Grundlegung allgemeiner Bildung der Jugend begonnen. Ein fortschreitendes Volk duldet keine rückschreitende, ein rückschreitendes keine fortschreitende Religion.

Der Erzieher wird daraus von Neuem den Schluß ziehen, wie absurd das Verlangen ist, daß alle Nationen, alle Menschen — wie verschieden auch der Grad ihrer Bildung sein möge — dieselben religiösen Vorstellungen haben sollten. Ein neuer Grund für die Pflicht der Duldung und für die Erkenntniß der Nothwendigkeit der Bildung des Volks, wenn es den Sinn und Geist der Religion richtig auffassen soll. Die Religion wirkt auf die Bildung, gewiß; noch stärker aber wirkt die Bildung auf die Religion. Daher ist der Versuch, die allgemeine Bildung zu beschränken, um der Religion aufzuhelfen, Unsinn und Verrath. Solches pflegt von den Priestern einer abergläubischen Religion zu geschehen. Und man muß gestehen, daß sie in ihrer Weise recht haben. Denn ein unwissendes Volk neigt sich zum Aberglauben und liebt daher die abergläubische Religion. Gelangte es zum Wissen, zu selbstthätigem Forschen, Untersuchen und Denken und damit zum Bezweifeln des Ueberlieferten, so würde seine Religion in Gefahr gerathen. Die Religion ist, wie alles andere Geistige, wenn sie dem Volke nicht aufgedrungen worden, ein Product seiner Civilisation und Cultur und gibt in diesem Falle einen Maßstab (ein Criterium) ab für den Grad seiner Bildung. Aber auch nur in diesem Falle. Denn wenn eine Religion mit Gewalt unter einem Volke verbreitet wird, so stimmt die Religion nicht mit seiner Bildung. Ueberragt die Religion diese Durchschnittsbildung in hohem Maße, so können ganze Generationen darüber hinsterben, ehe das Volk fähig geworden, sich den Geist der Religion anzueignen. Steht die Religion **unter** dem Niveau seiner Bildung, so wird dieselbe corrumpirt, wenigstens aufgehalten; in beiden Fällen gewährt der Schluß von der Religion auf den Grad der vorhandenen Volksbildung keine Sicherheit. In Frankreich steht die Bildung über der Religion, in Schweden unter derselben. Bei Individuen finden ähnliche Incongruenzen und Disharmonien statt. Nur Dem kann man eine harmonische Bildung zuschreiben, in welchem die Gesammtbildung mit dem Geiste seiner Religion übereinstimmt. —

haben. (Ich habe nichts dagegen, wenn Jemand sich schon durch das Wort „Duldsamkeit" verletzt fühlt, indem er meint, der Gebrauch desselben deute schon eine tiefe Stufe der Cultur an — ich meine: dieses Gefühl ist ein sehr anziehendes, feines.) „Bei mir kann Jeder nach seiner Façon selig werden". So dachte auch der größte Habsburger, Joseph II. —

6) Die (gleichfalls) geschichtliche Wahrheit, daß das Pfaffenthum jeder Art (das Junkerthum ist nichts Anderes, als eine Species Pfaffenthum) die Intoleranz befördert.

7) Die Erfahrung, daß unedle und verkehrte Eigenschaften überhaupt unduldsam machen: Prädestinationswahn, Adelsdünkel, Gelehrtenhochmuth, Geldstolz, Nationalübermuth 2c. 2c.

Ich denke, aus allem dem folgt die Richtigkeit des großen Satzes: In allerlei Volk, wer Gott fürchtet und Recht thut, ist Gott und Menschen angenehm.

Und was die Lehrer und Erzieher zu thun haben, um die edle Tugend der Toleranz zu verbreiten, Gerechtigkeit gegen die Menschen ausüben zu lehren („was du nicht willst u. s. w.") das meine ich, liegt in dem Bisherigen klar vor Augen. —

Endlich ziehen wir aus der Betrachtung folgende Schlüsse:

a. einen Menschen wegen seiner von den unserigen abweichenden religiösen Vorstellungen gering zu achten, ist unverständig;
b. ihm unsere Meinungen aufzudrängen, ist thöricht;
c. ihn wegen seiner Meinung zu verfolgen und zu strafen, ist verbrecherisch;
d. einem ganzen Volke deßwegen zu grollen und es mit Krieg zu überziehen, ist eins der denkbar größten Verbrechen.

Als mitwirkende Ursachen der Verbreitung der edlen Tugend der Toleranz mögen speciell noch einige betont werden.

1) Die Einsicht, daß die Religion, zu welcher sich die Menschen bekennen, nicht ihr freies, selbständiges Werk ist, sondern von ihrer Geburt, von den Eltern, abhängt (man hat dieses Verhältniß den „Zufall" genannt), und daß die in dem ersten, einflußreichsten Stadium des Lebens empfangenen Eindrücke von solcher Macht sind, daß die unendliche Mehrzahl der Menschen das ganze Leben hindurch dieser Macht unterworfen bleibt. Verhältnißmäßig gelangt

nur ein sehr kleiner Theil des Menschengeschlechts, selbst in Culturländern, auf den Standpunkt einer freien Beurtheilung der Religionen, — die Macht der Erziehung und Gewohnheit ist überwältigend. Der Mensch schafft sich nicht die Religion, sondern er empfängt sie und er bleibt ihr in der Regel treu. Von Verdienst oder Verschuldung kann dabei nicht die Rede sein.

2) Die immer weiter sich verbreitende Ueberzeugung, daß es im Menschenleben und in der Schätzung desselben nicht auf den überkommenen und angeerbten dogmatischen Glauben, sondern auf den sittlichen Werth des Menschen ankommt; daß es darauf ankommt, was die Religion (der Glaube) in dem Menschen wirkt; daß zwar die eine Art des Glaubens besser ist als andere, daß es aber trotz der Verschiedenheit des Glaubens dem Bekenner möglich ist, sich von religiös-sittlichen Grundsätzen leiten zu lassen und ein edler Mensch zu werden.

3) Die mit diesen Grundsätzen verbundene Abschwächung des streng-dogmatischen Glaubens. Der Glaube an ein ausschließlich seligmachendes Dogma macht den Menschen, wenn diese Wirkung nicht durch andere Factoren gemildert wird, hochmüthig und intolerant. Nun zeigt die Culturgeschichte, daß die Strenge und Härte des Offenbarungsglaubens in der Abnahme begriffen ist, ein Umstand, welcher auf die Verbreitung toleranter Gesinnung nur günstig wirken kann. Das Umgekehrte ist auch wahr: der Fortschritt der Toleranz schwächt den Offenbarungsglauben — eine Wahrnehmung, welche die Strenggläubigen veranlaßt, die Toleranz zu fürchten.

4) Die Vermehrung und Ausbreitung humaner Gesinnung, der Humanität überhaupt, in Folge der Verallgemeinerung der Wissenschaften, der Cultur und des herrschenden Zeitgeistes. Die Wissenschaften vernichten die Unwissenheit, die Rohheit, den Aberglauben, und sie verbreiten sich immer mehr unter dem Volke, sie sind nicht mehr das ausschließliche Eigenthum der Gelehrten. Das sogenannte Volk nimmt an ihnen Antheil, der Trieb nach Bildung ist in ihm erwacht, seine Cultur steigt, die Rohheit verschwindet, die Humanität wächst. Die sogenannten Hochgebildeten oder die oberen Stände haben es in Folge des herrschend gewordenen Zeit-

geistes verlernt, das „gemeine Volk" zu verachten, sich hochmüthig von ihm abzusondern; Personen, die zu den gebildetsten gehören, suchen eine Ehre darin, sich unter das „Volk" zu mischen und zu seiner Bildung beizutragen.

5) Die humane, alle Bewohner des Staates in gleicher Weise behandelnde Gesetzgebung, die Gleichheit derselben in Rechten und Pflichten, ganz abgesehen von der Verschiedenheit ihrer religiösen Bekenntnisse. Daß die sittlich-erhabenen Grundsätze des Christenthums (die Lehren und das Beispiel ihres Stifters) unendlich viel zur Verbreitung der allgemeinen Menschenliebe beigetragen haben, wird Niemand in Abrede stellen; aber das Princip der Gleichberechtigung aller Staatsbürger ist von den Bekennern des strengen Offenbarungsglaubens nicht ausgegangen, die Emancipation der jüdischen Staatsbürger ist nicht von ihnen beantragt, ist vielmehr von ihnen bekämpft worden, geschieht auch noch bis zum heutigen Tage; sondern ist eine Folge des humaner und gerechter gewordenen Zeitgeistes, der in der neueren Gesetzgebung der Culturstaaten seinen Ausdruck gefunden hat.

6) Die vermehrte Schulbildung, erzeugt durch gründlichere Bildung der Lehrer, und ihre Verbreitung über alle Klassen der Bevölkerung, wenigstens in deutschen Ländern.

Dieses sind nach meiner Auffassung die Factoren, welche das edle Gewächs der Toleranz mit erzeugt haben. Da dieselben fortwährend an Macht und Einfluß gewinnen, so läßt sich auf fortwährendes Wachsthum desselben mit Sicherheit rechnen. Das XX. Jahrhundert wird die Intoleranz voraussichtlich nur durch die Geschichte vergangener Jahrhunderte kennen lernen.

XIX.

Emancipation der Schule.

Die „Emancipation" ist unter uns wieder auf dem Tapet, nicht die Emancipation (der Sclaven), welche unter einem Brudervolke einen der furchtbarsten Kriege hervorgerufen hat, auch nicht die Emancipation des „vierten Standes", über welche jetzt unsere Socialisten mit einander kämpfen, sondern die „Emancipation der Schule". Seit länger als einem Jahrhundert steht sie wie ein Fragezeichen auf dem Piket (Piquet).

Sie hat, mit einem Einfall beginnend, die Stufen einer Grille, einer Phantasie, einer Idee, einer Möglichkeit, einer Wahrscheinlichkeit, kurz von dem Standpunkte eines Phantoms aus alle Stufen eines Problems bis zur — Realität durchgemacht. Gegenwärtig steht sie auf dem Stadium des eben gesetzten Gedankenstrichs, sie schreitet zur Verwirklichung vor.

Zuerst hauste sie in dem Gehirn „neuerungssüchtiger Denker". Einer der ersten und tüchtigsten war Seidenstücker.* Ihm folgte der Zahl nach eine halbe Legion, jedoch nicht geschaart wie

---

* Die Tüchtigkeit bezieht sich auf den Gymnasialdirector. 1799 artete in ihm die „Idee", durch feindselige Angriffe gesteigert, bis zum Extrem aus, indem er die Kirche unter die Aufsicht der Schule gestellt wissen wollte, meinend: wer das Fundament lege, dem gehöre auch die Aufsicht über den ganzen Bau. So viel ich weiß, ist er mit diesem Vorschlage allein geblieben.

eine Phalanx, sondern unterbrochen und getrennt, bald hier Einer, bald da Einer, meist selbstständig und aus eigenen Gedanken — zum Beweis, daß von Ansteckung und Verführung nicht die Rede sein konnte, sondern daß der Grund der Erscheinung in der Sache (in der Situation) lag. Es gab Jahrzehnte, wo sie verschollen zu sein schien; aber immer kam sie wieder.

Jetzt sind viele Blätter damit angefüllt. Anfangs „grassirte“ sie meist nur in vertraulichen Gesprächen, nur Einzelne wagten sich damit hervor, sie fühlten, was sie, in ein Wespennest stechend, zu erwarten hatten — jetzt predigt man von ihr auf den Dächern. Die Presse hat sich ihrer bemächtigt, nicht bloß die Schulblätter in allen deutschen Landen, im Süden wie im Norden, sondern auch die sociale und politische Presse. Ja, sie — die angefochtene und verveh mte — ist in die politischen Clubs und sogar in die Landtagsversammlungen eingedrungen, wird darin debattirt, verworfen und vertheidigt, und ist schon theilweise zum Sieg gelangt. So im Großherzogthum Baden, so im Herzogthum Gotha, in anderen Ländern steht sie auf der Wache, im gegenwärtigen Stadium befindet sie sich im Uebergange zur Realisirung und zu gesetzlichem Dasein.

Die „Emancipation der Schule“ hat man mit „Emancipation der Schule von der Kirche“ identificirt und diesen Ausdruck bis zum Begriff der Emancipation der Schule „von der Religion“ gesteigert. Das war Verdrehung und Verfälschung der Absicht und führte zu Anklagen und Verdächtigungen, und diese von der anderen Seite zu Gereiztheiten und Gehässigkeiten mancherlei Art, wie es zu geschehen pflegt, wenn die Parteien einander nicht verstehen oder nicht verstehen wollen. Der Streit, der allerdings die persönlichen Interessen nahe berührt, wurde darum vielfach zu einem persönlichen. Wir haben es hier — wie sich von selbst versteht: ohne Rückhalt und Hehl — mit der Sache zu thun.

Die sogenannte „Emancipation der Schule“ (ich bleibe bei dem einmal gebräuchlichen Namen) hat keinen anderen Sinn als den: die Beaufsichtigung und Leitung der Volksschule sach- und fachkundigen Männern anzuvertrauen, folglich dieses Amt den Geistlichen zu entziehen, sie davon zu be-

freien. Das Erste ist die positive, das Zweite, aus dem Ersten Folgende, die negative Seite des Vorschlags und des Begriffs. Mehr setzt und verlangt er nicht.

Von einer Emancipation oder Trennung der Schule von der Kirche oder gar der Religion ist gar nicht die Rede. An Entfernung und Ausscheidung des directen Religionsunterrichts aus dem Volksschulunterricht mögen Einige gedacht haben; in der That sind hier und da Vorschläge dieser Art aufgetaucht; aber sie stehen ganz vereinzelt da, werden von der Mehrzahl der Lehrer bekämpft und verworfen, selbst von Denjenigen, welche den angegebenen Begriff festhalten und seine Verwirklichung vertheidigen.

Selbst da, wo, wie in Holland, Nordamerika, theilweise in England und Irland, kein directer Religionsunterricht in den Schulen ertheilt wird, hat die „Emancipation“ den bezeichneten verkehrten Sinn nicht.

Ja, man ist berechtigt, weiter zu gehen und zu sagen: da, wo der Religionsunterricht mit Aberglauben getränkt ist (was doch wohl keine unerhörte Thatsache sein mag), könnte die „Emancipation“ den Sinn und den Erfolg haben, die Schule von diesem Verderben zu befreien und zu reineren religiösen Vorstellungen zu gelangen.

Kurz: die Emancipation verlangt nur die Stellung der Schule unter Fachmänner, und darum, da die Geistlichen aller Confessionen solche Männer in der Regel nicht sind und nach ihrer Vorbereitung, Stellung und Richtung nicht sein können, nämlich nicht das sein können, was der gegenwärtige Stand der Pädagogik und das Bedürfniß der Volksbildung fordert — gesetzliche Befreiung der Schule von der Aufsicht der Geistlichen. Dieses ist der Sinn der Frage, der Zweck des Antrags, der Begriff der „Emancipation“, kein anderer. Damit haben wir es daher allein zu thun. Ich werde nun die Berechtigung zu derselben kurz nachweisen, in ganz populärer Weise.

1. Die Beaufsichtigung der Schule durch einen im Orte der Schule anwesenden Mann, also auch die Aufsicht über sie durch den Ortsgeistlichen ist unnöthig, überflüssig. Für die Glieder welches anderen Standes hält man die persönliche Nähe eines Aufsehers für nothwendig? Warum denn in einziger Ausnahme für

den Lehrerstand? Fehlt ihm die Befähigung zum Berufsgeschäft? Ist er so gewissenlos, daß stets ein festes Auge auf ihn gerichtet werden muß? Bedarf jede seiner Bewegungen, seine ganze Führung einer beständigen Controle? Ist irgend ein Mensch einer schärferen unterworfen, als er, da die Aufmerksamkeit der Eltern, hundert Kinderaugen mit einem Scharfblick, dem nichts entgeht, auf ihn gerichtet sind, und da der geschwätzige Mund der Kinder über Alles, was sie am Morgen wahrgenommen haben, schon selbigen Tages im Elternhause referirt? Der Ueberfluß liegt offen vor Augen.

2. Die geistliche Schulaufsicht ist nicht gut — nicht gut, weil es niemals gut und zweckmäßig ist, von zwei beisammen wohnenden Personen, welche beide ein geistiges Geschäft haben, die eine über die andere zu setzen. Ja, wenn es äußere Arbeiten betrifft, deren Vorzüge und Mängel man mit leiblichen Augen wahrnehmen kann — aber geistige Arbeiten, innere Thätigkeiten, Leistungen an der Seele, über deren Ausführung die Ansichten oft eine Siriusweite aus einander gehen: wie kann es da an Meinungsverschiedenheiten, an Differenzen in Auffassungen, Urtheilen und Richtungen, an Streit und Hader fehlen? Menschen irren und fehlen, so lange sie Menschen bleiben; aber aus dem so häufigen Zerwürfniß zwischen Pfarrer und Lehrer, hervorgegangen aus den eben angeführten Gründen — von Ursachen niedriger Sphäre gar nicht zu reden — muß geschlossen werden: die Ursachen liegen in der Situation. Die Geschichte weiß davon zu erzählen, daß die Lehrer über die hierarchische Gesinnung der Geistlichen, diese über den Dünkel der Schulmeister Klage führen — soll denn dieser Zustand ewig dauern?

Wie schwer ist auch — um dieses noch zu berühren — dem Gefühl innerer Verletzung des Lehrers vorzubeugen, wenn der Pfarrer sein Amt als Herr des Küsters, wie es recht sein mag, mit Strenge ausübt? Ist es zweckmäßig, einem Manne die Gelegenheit zu bieten, einen anderen, wenn er will, in der fürchterlichsten Weise zu despotisiren und zu chicaniren, ohne daß eine Rettung aus Tyrannenketten möglich ist? Heute geht die Uhr zu

früh, morgen zu spät; heute wird zu kurz, morgen zu lange geläutet; heute ist das Taufwasser zu warm, morgen zu kalt — nein, meine Herren, einen Lehrer, der als solcher ein feines Gefühl haben muß, der Möglichkeit einer solchen Lage auszusetzen, ist der Schicksale grausamstes.

3. Den geistlichen Inspectoren fehlt die Neigung und die Lust zur Schulaufsicht und -leitung. Ich verstehe: die Mehrzahl oder, meinetwegen, eine große Anzahl derselben, ich halte dieses für eine Thatsache und — finde sie natürlich, bin daher der Letzte, der ihnen daraus einen Vorwurf macht. Es kann kaum anders sein.

Man überlege das Wesen und die Wirkung der Gymnasial- und Universitätsstudien, die Beschäftigung mit Wissenschaften, zumal mit der „Königin" derselben, der Theologie, den Mangel pädagogischer Studien und Erfahrung, der durch ein Hineinblicken — ihnen meist lästig und verhaßt genug — in ein Seminar nicht beseitigt werden kann, die Natur des Berufs als Prediger und Seelsorger, des „Dieners am Worte", die Neigung zur Fortsetzung wissenschaftlicher Thätigkeit — die so häufige Versenkung, besonders der Theologen des letzten halben Jahrhunderts, in die unfruchtbaren Theorien der Hyperorthodoxie u. s. w. mit berücksichtigend — und stelle sich dann vor, daß einem Manne dieser Art zugemuthet wird, sich mit innerer Betheiligung in die Vorkommnisse einer Volksschule zu vertiefen, die zwar nicht klein und kleinlich sind, aber ihm so erscheinen müssen, und die ihm in der Regel nur unangenehme Thätigkeiten zumuthen und Verdrießlichkeiten aller Art bereiten: und man wird wahrlich Anstand nehmen, über den so häufigen Mangel an Interesse für die Schule Klage zu führen und harte Urtheile zu fällen. Es kann — wie Menschen einmal sind — nicht anders sein, wie es ist.

Ich sollte meinen, die Befreiung der Pfarrer von solchen Geschäften, die Ablösung von ihrer Verpflichtung zur persönlichen Inspection der Schule müßte ihnen als ein Werk der Erlösung vorkommen. Ein lästiges Anhängsel an das Kirchenamt wäre ihnen abgenommen, sie könnten sich nun ungestört und ganz ihrem

Hauptamte widmen. Vormundschaften pflegen überhaupt nicht viel Ruhm und Freude einzutragen.*

4. Die geistliche Einwirkung ist so häufig, fast in der Regel, von der immer nur die Rede ist, eine einseitige, darum schädliche.

Der confessionelle Geistliche hat die kirchlich-confessionellen, kurz die kirchlichen Interessen, die Erziehung und Vorbildung für seine Confession und seine Kirche im Auge; sie ist in seinen Augen die allerbeste, vielleicht die einzige, welche Seligkeit schafft. Wenn es nur „mit dem Einen, was Noth thut", gut steht, dann kommt auf das Uebrige nicht viel an, dessen Mängel können übersehen werden. — Die Schule hat es aber noch mit anderen, auch wichtigen Dingen zu thun, und sie liegen dem Lehrer dieser Zeit mit Recht am Herzen. Er erfährt aber eine einseitige Einwirkung von Seiten seines Vorgesetzten, die ihn nur zu leicht aus der rechten, geraden Richtung verschlägt oder ihn wenigstens verstimmt. Ein bedeutender Theil seiner Thätigkeit und Wirksamkeit wird gering geschätzt, er sieht sich an der Verfolgung derselben gehindert. Hoffentlich ist es dem Gedächtniß der Lehrer noch nicht entschwunden, mit welcher Freude und innerer Befriedigung die — um wenig zu sagen — einseitigen Schulregulative des Jahres 1854 von der Mehrzahl der Preußischen Geistlichen begrüßt worden sind. Ich denke: dieses eine Factum genügt zum Beweis meiner Behauptung. Welcher in der Gegenwart lebende, die dringenden Bedürfnisse nach höherer Grundbildung der Volksjugend erkennende Mann konnte und mochte sich mit den dürftigen Vorschriften und reactionären Maßregeln der genannten einseitigen Edicte befreunden? Verbannten sie nicht die unabweislichen Forderungen der Kenntniß der Welt, der Natur und ihrer Gesetze? Und siehe da, gerade das war es, was manchem Geistlichen besonders gefiel. Es muß gesagt werden: sie besorgten von der Kenntniß der Naturerscheinungen und ihrer ausnahmlosen Gesetz-

---

* Pfarrer Schellenberg in Mannheim: Er würde im Interesse der Kirche den Tag begrüßen, an dem die Trennung der Schule von der Kirche gesetzlich ausgesprochen werde.

lichkeit — von der eitlen Furcht vor dem Gespenst des Materialismus nicht zu reden — Gefahr für den Glauben, den Wunderglauben, und sie sahen es daher gern, daß der Realunterricht durch eine Unsumme von kirchlichem Lernmaterial so gut wie radical verdrängt wurde. Ungeheurer Wahn, muß ich sagen, als wenn das Kind durch Gedächtnißquälerei für die Religion gewonnen werden könnte!

Kurz: die Auffassung des Schulzwecks und der Bedürfnisse des Lebens von Seiten so vieler Geistlichen und ihre Einwirkung auf die Schule und den Lehrer ist darum eine einseitige und nachtheilige.

5. Ihr Einfluß auf die Lehrer wirkt auch in anderer, weiterer Beziehung schädlich.

Ich erwähne nur einer Thatsache: ihrer Beeinflussung der Lehrer, nicht bloß in Betreff der Regulative und der Petitionen für Erhaltung derselben, sondern auch in conservativ-reactionärer Beziehung überhaupt.

Der Geistliche steht auf dem Boden der Vergangenheit; was sie geschaffen und an's Licht gebracht hat, ist das Höchste, ist der denkbar erhabenste Schatz in der edelsten, unübertrefflichsten Form, deren Erhaltung und Fortpflanzung höchste Aufgabe aller menschlichen Thätigkeit ist. Ihrer Natur nach haben sie eine conservative Neigung und Richtung. Ich will nicht ausführlich hervorheben, daß sie sich auch, wegen der absoluten Forderung der Zugehörigkeit zu ihrem Glauben, dem Absolutismus überhaupt, nicht bloß dem geistlichen, sondern wegen der Verwandtschaft und der Anziehung des Gleichartigen auch dem weltlichen Absolutismus zuneigen, ich deute diese natürliche Thatsache nur an; aber sie erklärt, in Verbindung mit dem Uebrigen, ihre Geneigtheit, alle auf die Erhaltung des Bestehenden hinzielenden oder auch den Fortschritt hemmenden Maßregeln zu begünstigen. Die große Mehrzahl der gläubigen Geistlichkeit, der protestantischen wie der katholischen, ist daher in den Reihen der Conservativen und Reactionären zu finden. Deren Streben und Zwecke will aber die heutige Welt, die der Fortentwickelung aller Dinge und Zustände zugethan ist, nicht. Des Lehrerstandes Beruf und Bestimmung ist es, die Jugend für die

Gegenwart und Zukunft zu erziehen und deren Anforderungen entsprechend zu bilden. Die Einwirkung, die sie in Betreff dieser nothwendigen Richtung von Seiten ihrer Vorgesetzten erfahren und erdulden, ist darum nachtheilig und schädlich. Was in dieser Beziehung geschehen sollte, geschieht nicht, und was nicht geschehen sollte, geschieht. Der Mangel ist ein negativer und ein positiver zugleich.

6. Ich komme, um nicht zu weitläufig zu werden — es ist in der That ein endloses, schmerzliches Kapitel — zur Hauptsache: die geistliche Beaufsichtigung und Leitung der Volksschule ist in jeder Beziehung ungenügend, weil die Geistlichen der Aufgabe nicht mehr gewachsen sind.

Ja, meine Herren, ich achte Ihre Wissenschaft und Wissenschaftlichkeit, anerkenne Ihre Superiorität über unseren Standpunkt als Elementarlehrer, gönne Ihnen die hohe Achtung vor Ihrem Stand und Beruf, daß Sie in diesem Punkte keinem nachstehen u. s. w. u. s. w.: aber daß Sie auch heut zu Tage in der nothwendig geforderten Weise als Leiter und Führer der Lehrer, welchen die Grundlegung der Volksbildung obliegt, fungiren könnten, das leugne ich. Es gab eine Zeit, wo man keinem anderen Stande die Aufsicht über die Schullehrer oder handwerkelnden Meister anvertrauen konnte, eine Zeit, in welcher Genossen Ihres Standes — was unvergessen bleiben soll — sich wesentliche Verdienste um die Schule erwarben; aber jetzt ist es anders. Bedenken Sie doch: die Bildung, welche seit einem halben Jahrhundert die Lehrer in Staatsanstalten genießen, ob sie etwa noch mit den alten Schustern und Schneidern, Leinewebern und Hirten zu vergleichen sind — denken Sie daran, daß die Pädagogik, insonderheit die Volkspädagogik, zu einer selbstständigen Wissenschaft geworden ist — sehen Sie hin auf das alle tüchtigen Lehrer erfassende Streben nach Weiterbildung durch Lectüre und freie Conferenzen — hin auf das halbe Hundert von Schulblättern, die in Deutschland ausschließlich von Elementarlehrern geschrieben und von ihnen gehalten und gelesen werden — besuchen Sie eins der fortgeschrittenen Seminare, beachten Sie die Art des Unterrichts und die Leistungen der Lehrer in ihren Schulen, die den heutigen Anforderungen ent-

sprechen, ob mit denselben etwa der traurige Zustand von Ehemals verglichen werden kann — endlich würdigen Sie die eigentliche Stärke der Lehrer, die — lächeln Sie nicht! — in der ausgearbeiteten Methode wurzelt: und dann, wenn Sie dieses Alles wahrgenommen, überdacht und gewürdigt haben, dann sprechen Sie unbefangen ein Urtheil darüber aus, ob Sie sich noch die Befähigung zutrauen, das heutige Volksschulwesen dirigiren und seine Lehrer leiten zu können!

Fragen Sie sich selbst, wenn es noch nöthig sein sollte, wie viel Zeit Sie dem Studium der Pädagogik gewidmet haben und noch widmen, wie viele von den 50 deutschen Schulblättern Sie halten und lesen, welche Rechenschaft Sie geben können über die Methoden aller Unterrichtsgegenstände, über die allgemeinen Gesetze jedes Unterrichts und die besonderen jedes Faches, über die psychologische Begründung des entwickelnd-erziehenden Unterrichts — und dann, dann fällen Sie Ihr Urtheil!

Als Hr. Flashar auf dem letzten Kirchentage in Brandenburg die fernere Befähigung seiner Collegen zur Schulinspection mit unwiderleglichen Gründen in Abrede gestellt hatte, gestand einer der anwesenden Brüder, daß er sich von der Wahrheit und Richtigkeit der vorgetragenen Behauptungen durch den längeren Besuch eines Seminars und dessen Schule überzeugt habe, und ein Mann, dessen Stimme die von Hunderten überwiegt, der Propst Nitzsch, gab dem Redner seine unbedingte volle Zustimmung zu erkennen.

Ich eile zum Schlusse, ich habe nur noch auf das Resultat der vorgelegten Thatsachen hinzuweisen: die Geistlichen haben in Schulsachen ihre Autorität eingebüßt. Die Zeitbildung hat sie in dieser Beziehung überholt. Von dem Aufseher verlangt man aber, daß er für den Beaufsichtigten eine Autorität sei. Dieses ist nur möglich, wenn er die Sache am besten versteht. Ist dieses nicht der Fall, dann kann man zwar decretiren, reglementiren und ordonniren; aber Autorität, nämlich innere Anerkennung, kann man damit nicht schaffen. Die Zeit, in welcher man vor dem Baret und der Kapuze äußerlich und innerlich den Hut zog, ist um; heut zu Tage gilt nur der tüchtige Mensch etwas.

Ich breche ab, obgleich ich noch Manches auf dem Herzen habe. Die Geistlichen nennen die Schule, obgleich sich die Kirche von der Erhaltung der Schule längst emancipirt hat, die „Tochter der Kirche" und begründen dadurch ihr vermeintliches Anrecht auf ihre Leitung.* Wird einem bei der steten Wiederholung dieser Ansicht, besonders von Seiten der Altrechtgläubigen und Frommen, nicht die Frage aufgedrängt, wie die Mutter für ihre Tochter gesorgt habe. Ja, meine Herren, das ist ein schmerzliches Kapitel. Hr. Flashar sagte in Brandenburg zu den versammelten Brüdern, daß die Antwort fehlen dürfte, wenn die Lehrer an die Geistlichen die Worte richten würden: „Wir sind hungrig gewesen, und Ihr habt uns nicht gespeiset — durstig, und Ihr habt uns nicht getränket u. s. w. Der Erfurter Consistorialrath Biek widersprach zwar — Nitzsch aber drückte — wie gesagt — dem aufrichtigen Redner die Hand. Die allerdings etwas bittere Pille kam — was sehr gut war — nicht aus dem Munde eines „übergeschnappten Dorfpädagogen", sondern aus dem eines Theologen.

Schluß: Gönnen Sie es, meine Herren, den Lehrern, daß dieselben fortgeschritten sind! Sträuben Sie sich nicht gegen die Abgebung Ihres Aufsichtsrechts, begünstigen Sie vielmehr den Wunsch aller fortgeschrittenen Lehrer! Verzichten Sie freiwillig auf die Fortdauer der Schulaufsicht, stellen Sie selbst diesen Antrag! Es ist ruhmvoller, freiwillig auf ein Besitzthum zu verzichten, als

* Auf die Frage nach dem Ursprung der Schule ist hier nicht ausführlich einzugehen. Unstreitbar hat die Kirche Schulen gestiftet, Kirchenbehörden sie geleitet. Ebenso unleugbar ist es, daß Familien Schulen gegründet haben, und daß ihrer auch durch Privatpersonen entstanden sind, wird Niemand in Abrede sein. Kann man nach Diesem auf die Frage: wem gehört die Schule? eine entscheidende Antwort geben? Das Preußische Landrecht sagt: „die Schulen sind Veranstaltungen des Staats". Daß der Staat bei ihrer Errichtung und Organisation betheiligt ist, wird Niemand bestreiten; Niemand wird aber auch behaupten, daß sie dem Staate so angehören wie seine Domänen. Die Familien und Gemeinden werden doch wohl ein Wort und mehr als ein Wort mitzusprechen haben. Was werden die Leser zu dem Satze sagen: die Volksschulen sind Veranstaltungen der Schulsocietäten oder Schulgenossenschaften unter der Oberaufsicht des Staates? —

so lange zu warten, bis es verloren geht. Dann ist auf Dank nicht zu rechnen, und ich muß Ihnen ohnedies sagen: das Resultat ist unwiderruflich, es liegt auf der Bahn unserer Entwickelung, es steht in den Sternen geschrieben. Die Sache wird dadurch gewinnen und Sie werden nichts verlieren. Im Gegentheil: denen, welchen die Schulaufsicht eine Last war, und die daher nichts Fruchtbringendes schafften, wird diese Last abgenommen, und denen sie eine Lust war, denen verbleibt eine freundliche Verbindung mit dem Lehrer und der Schule. Sind Geistliche und Lehrer nicht mehr an einander gekettet, dann wird sich ein gegenseitig förderndes Verhältniß leicht gestalten. Und die Lehrer, denen ja überhaupt eine so schwere Last auf den Schultern ruht, müßten ihre eigenen Feinde sein, wenn sie die freie Unterstützung in ihrem mühseligen Berufe von Seiten eines wohlgesinnten, einflußreichen Mannes nicht dankbar anerkennen, sondern zurückweisen wollten.

Gönnen Sie, geehrte Herren, den Lehrern die Beaufsichtigung der Schule und die Leitung des Schulwesens durch Männer vom Fache! —

Ob sie (die Lehrer) eine größere Selbstständigkeit und damit ein wenig mehr Anerkennung, ein bischen mehr Ehre verdienen? Darauf diene zur Antwort die Aufforderung: man nenne einen Stand in der Welt, der sich aus höherem, reinerem Interesse als der Lehrerstand seinem Berufe widmet! — wer das vermag, der werfe einen Stein auf ihn, und versage ihm, nach wie vor, in schnöder Gesinnung die wohlverdiente Anerkennung. Man nenne die unreinen (egoistischen) Motive, welche den Jüngling in dieses Amt treiben, den Mann darin festhalten können und mögen! Wie heißen sie?

Nicht Neuerungssucht, nicht Abneigung gegen Unterordnung, nicht Feindschaft gegen Kirche und Religion oder andere unedle egoistische Motive drängen nun seit beinahe einem Säculum gerade den Besten diesen lebhaften Wunsch auf, sie wollen nichts Anderes, als unter einem Führer und Leiter ihres Faches und Amtes, unter einem Manne stehen, der sie in ihrer Thätigkeit zu fördern den Beruf und die Fähigkeit besitzt — nichts mehr und nichts weniger verlangen die nach der verrufenen, schrecklichen „Eman-

cipation" seufzenden Lehrer. Der von ihnen so heiß ersehnte sachkundige Führer wird sie — das kann doch Keinem verborgen sein — mit schärferem Auge ansehen, als es unter dem Krummstabe der Fall war, er wird sie in scharfe Controle nehmen: das wissen sie, ja das wollen sie. Ob das Motive unedler Art sind — darüber urtheile, wer frei von Leidenschaft ist! Die Lehrer erwarten von dem die Schulen eines oder zweier Kreise leitenden Inspector, der mit keinem zweiten Amte belastet sein darf: daß er sie in ihren Schulen besuche — sie auf alle Mängel und Fehler aufmerksam mache — ihnen praktisch zeige, wie sie es besser zu machen, gründlicher zu lehren, nachhaltiger auf die Herzen der Kinder, eindringlicher auf die Eltern zu wirken vermögen — sie in Conferenzen versammle und ihre Fortbildung durch gegenseitige Förderung, pädagogische Schriften u. s. w. in die Hand nehme — sich als ihren Collegen und Mitarbeiter an schwerem Werke fühle — kurz alles das wolle und thue, was die Volksschul- und Erziehungswesen zu fördern im Stande ist. Dr. Karl Schmidt bezeichnet in seiner neuesten, sehr lesenswerthen Schrift: „Die Reform der Lehrerseminare und der Volksschule", die Aufgabe der „Bezirks-Inspection" so: „Sie hat die Aufsicht über die Schule in ihren inneren Beziehungen, über Erziehung und Unterricht zu führen und die Verbindung zwischen Schule, Lehrer und Oberschulbehörde zu vermitteln. Die Kreisschulinspection muß ein vom Staate gewählter und zwar derjenige Mann des Kreises führen, der in ihm theoretisch und practisch am Tüchtigsten pädagogisch durchgebildet ist; denn der Kreisschulinspector hat die Schulen seines Kreises gründlich zu prüfen, nach Befund dem Lehrer Winke und Belehrungen zu geben, sowie im Verein mit dem Ortsschulvorstande Alles anzuordnen, was Unterricht und Zucht in der Schule fördern kann".*

* Der bis jetzt erschienene vollständigste Plan einer Schulorganisation rührt von Dörpfeld her. Wir setzen aus demselben einige der dem Kreisschulinspector vorgeschriebenen Obliegenheiten her:

1) „Er hat alle zwei Monate eine amtliche Conferenz mit den Lehrern des Kreises abzuhalten;

Ist die Sache zum fait accompli geworden, dann wird man nicht mehr begreifen, wie es möglich war, darüber so lange zu streiten, sich dagegen so lange zu sträuben; man kann dann in einer Hinsicht sagen: tantae molis erat, romanam condere gentem, in einer anderen: tant de bruit pour une omelette! —

---

2) Anleitung zu geben, daß auch kleinere freie Conferenzen zur Förderung der beruflichen und allgemeinen Bildung der Lehrer errichtet werden;
3) aus der Mitte der amtlichen Conferenz eine Commission ernennen zu lassen, deren besondere Aufgabe es ist, nach den Lehrwegen und Lehrmitteln, die in anderen Gegenden im Gebrauch sind, oder in bewährten pädagogischen Zeitschriften empfohlen werden, sich umzusehen, sie zu prüfen und in der Conferenz darüber Bericht zu erstatten".

XX.

Darstellung der in dem bildenden Unterricht zu befolgenden Methoden.

Im Wesentlichen gibt es nur eine Methode, doch will ich mich über die zu befolgenden in den einzelnen Unterrichtsgegenständen ausführlicher aussprechen.

A. Die Elementargegenstände.

1. Das Lesen und Schreiben.

Ich setze voraus, daß der Leser mit mir die sogenannte Schreib-Lesemethode für die natürlichste, bildendste hält, ich rede daher nur von ihr.

Der Anfang wird mit dem dem Schüler Bekannten, mit einem Satze gemacht. Er zerfällt in Wörter, die Wörter in Laute, man geht von dem Ganzen zu den Theilen über, bis zu den einfachsten, nicht weiter zu zergliedernden, nicht weiter aufzulösenden Elementen, welches die Laute sind. Der Lehrer zergliedert in Gemeinschaft mit der Thätigkeit der Schüler, er analysirt, die Methode ist die analytische.

Mit der Bezeichnung der Laute durch die Druckschrift wird die Bezeichnung derselben durch die Schreibschrift verbunden, die Form beider wird genau betrachtet, beschrieben und mit einander

verglichen, demnächst die Form der Schreibbuchstaben eingeübt. Vergleichung, mündliche Beschreibung, Nachbildung, Uebung des Auges, der Zunge und der Hand.

Hierauf folgt die Zusammenfügung der Buchstaben zur Darstellung von Wörtern und Sätzen. Die Arbeit geschieht durch Verbindung, Combination, das Verfahren ist combinirender Art.

Die Elementarlehrer haben solche Verbindung der Elemente Synthesis, synthetische Methode, genannt. Es mag dabei bleiben. In der Wissenschaft nannten die Alten und nennen die Gelehrten* die logische Ableitung untergeordneter Sätze aus Obersätzen (Principien) Synthesis, synthetisches Verfahren durch Deduction. Diesen Unterschied muß man sich merken. Von dem Deduciren wird weiter unten die Rede sein.

Nach dem angegebenen Sprachgebrauch der Elementarlehrer ist die beschriebene Lesemethode analytisch-synthetisches Verfahren.

2. Das Rechnen und die Geometrie.

Man beginnt mit der Eins, dem Einer und setzt sie zusammen, 1 und 1 zu einer Einheit verbunden = 2, zwei und eins = 3 u. s. w. Combination.

Dann umgekehrt: Auflösung = Analysis.

Synthetisch-analytisches Verfahren.

Vergleichung der Zahlen nach ihrer Quantität von Mehr und Weniger in Bezug auf die Menge der Einheiten und des Wievielfachen, nach den sogenannten 4 Species: Addition, Subtraction, Multiplication und Division.

---

* „Richtet sich das Denken nach einem Princip, so ist sein leitender Gesichtspunkt ein Grundsatz: richtet es sich auf ein zu erreichendes Ziel, so ist sein leitender Gesichtspunkt eine Aufgabe. Grundsätze verlangen Folgesätze, Aufgaben verlangen Lösungen. Dort frage ich: was folgt aus den Grundsätzen? Hier: wie löse ich die Aufgabe? In beiden Fällen muß folgerichtig und methodisch gedacht werden. Die erste Methode möge die der Folgerungen, die andere die der Auflösungen heißen; jene ist die synthetische, diese die analytische Methode. Denn jeder Folgesatz ist eine Synthese, jede Auflösung eine Analyse". Kuno Fischer.

Aus bekannten oder gegebenen Zahlen werden andere Zahlen abgeleitet, erschlossen, deducirt.

Sowohl in der reinen Zahlenlehre, wie in ihrer Anwendung, dem praktischen Rechnen.

Aus Beispielen entwickelt und erkennt der Schüler das gesetzmäßige Verfahren für gleichartige Fälle, die Regel.

Der Fortschritt geschieht von der Anschauung des Einzelnen aus, wird durch Schluß fortgesetzt und gelangt in Erkenntniß des Gesetzmäßigen zur Regel des Verfahrens. Der Gang ist anschaulich-rationell.

Der Regel unterordnet (subsumirt) man dann den einzelnen Fall.

Die Regel voranstellen, sie mittheilen und anwenden lassen, ohne daß sie verstandesmäßig, selbstständig und selbstbewußt gefunden worden — nach der Methode der alten Lehrer (der theologisirenden) — ist verstandlose, irrationelle, rein mechanische Abrichtung.

Das ganze Verfahren der heutigen Zeit in der reinen wie in der angewandten Zahlenlehre (dem praktischen Rechnen) ist rationell, rationelle Methode. Die Anwendung derselben führt durch Uebung zur Fertigkeit, zur mechanischen Fertigkeit, in welche die rationelle Methode ausläuft. Der Fortgang von einzelnen Fällen zur allgemeinen Regel heißt Induciren, der Fortschritt von der Regel zum einzelnen Fall Deduciren. Die Herrschaft führt die Induction. —

Schreitet man vom Einfachen (Einfachsten, der einfachsten Vorstellung) zum Zusammengesetzten fort, so geschieht das entweder durch Verbindung verschiedener Elemente (z. B. in der Chemie: Sauerstoff + Wasserstoff — Sauerstoff + Wasserstoff + Stickstoff 2c.) oder man bildet durch die Beziehung verschiedener Vorstellungen auf einander neue Erzeugnisse, namentlich in der Geometrie durch Bewegung einer geraden Linie den Winkel — in beiden Fällen ist das Verfahren ein combinatorisches und zugleich ein genetisches, ein combinatorisch-genetisches und, da man dadurch Neues erzeugt, ein heuristisches. Die Methode, welche in der zu entwickelnden Geometrie gehandhabt wird, verdient

vorzugsweise den Namen der genetisch-heuristischen. Sie ist, da sie die oben angegebenen Merkmale der inductiven an sich trägt, ein Zweig derselben.

3. Das Singen.

Das Erste ist Gehör- und Stimmbildung.

Der Lehrer singt und spielt den Schülern einfache Lieder vor, die Schüler singen nach. Nachahmung! Genaues Vor- und Nachsprechen geht vorher.

Die Melodie wird durch Noten sichtbar gemacht, sie wird nach den Noten gesungen, diese in herkömmlicher Weise benannt.

Mündliche und schriftliche Uebungen wechseln. Die in den Melodien zu einer Einheit verbundenen Momente werden aufgesucht, zur Auffassung und zum Verständniß gebracht: das melodische, rhythmische und dynamische Moment oder Element. Zergliederung und Verbindung folgen, der Erfolg hängt von der Genauigkeit und Strenge der Uebungen ab. Das Gesammtverfahren ist analytisch-synthetischer Natur, die Nachahmung in accentvollem Sprechen und reinem Singen (Imitation) spielt dabei eine große Rolle. Das Singen ist mehr Gefühls- als Verstandessprache, fällt hauptsächlich in das Gebiet der ästhetischen Bildung.

4. Das Zeichnen.

Das Schönschreiben (die Kalligraphie) bildet den Sinn und Geschmack für schöne Formen. Mehr noch das Zeichnen, die correcte und gefällige Darstellung räumlicher Gegenstände.

Die Vorübungen bestehen in Strichbildungen mit Bleifedern und schreiten zu Verbindungen mathematischer Figuren fort, gehen endlich über in Darstellungen von Körpern, anorganischen und organischen, Thieren und Menschen, Gruppen und Landschaften. Die Methode ist Combinatorik; außer den Uebungen des Auges und der Hand ist Entwickelung des Sinnes und Gefühles für gefällige, schöne Formen die Hauptsache. Das Rationelle tritt in dem elementaren Zeichenunterricht in den Hintergrund.

5. Der Sprachunterricht (in der Muttersprache).

Lesen und Schreiben ist der erste elementare Theil desselben. Zu ihm tritt das Sprechen und Schreiben der Gedanken und die rationelle Kenntniß der Sprache, ihrer Gesetze und Regeln (das Grammatikalische).

Das wohlklingende accentvolle Sprechen (in allem Unterricht zu erstreben) ist wesentlich Imitation, wird wesentlich nicht gelernt und gelehrt durch Regeln, sondern durch Hören und Thun. Doch ist auch Rationelles darin, auf welches aufmerksam gemacht wird, und der Lehrer muß mit den Gesetzen und Regeln, nicht bloß mit der Logik der Sprache, sondern auch mit der Rhythmik, Dynamik und Melodik der Sprache bekannt sein.

Das gesetzmäßige, orthographisch- und stilistisch-richtige Schreiben eigener Gedanken ist Product der Gesammtbildung, wird erlangt durch Kenntnisse, Nachdenken, Nachahmung und Uebung. Das Bewußtsein des Richtigen wird erstrebt durch grammatische Kenntnisse und Uebungen.

Da die Gesammtbildung des Schülers das Maß der Fertigkeit in mündlicher und schriftlicher Darstellung bezeichnet, so gibt es darin unzählige individuelle Stufen, ein letztes Ziel läßt sich darüber nicht festsetzen.

Die Gesammtmethode ist ihrer Natur nach sehr zusammengesetzt: Anhörung, Anschauung, Betrachtung und Zergliederung des Mustergültigen, Nachahmung desselben, freie Darstellung des Eigenen, Kenntniß des Gesetzmäßigen. Die Methode ist zusammengesetzt aus Analysis und Synthesis, erweckt Gefühl und Verstand, nimmt Einsicht und Uebung in Anspruch, berücksichtigt individuellen Standpunkt und persönliche Begabung, ist daher das Gesammtproduct der pädagogisch-didaktischen Bildung des Lehrers. Virtuose Ausübung desselben bekundet den Meister. —

B. Die Realgegenstände.

Die Naturkunde ist wie alles Wissen äußerer, sinnlicher Dinge zunächst ein Gegenstand der Erfahrung (Empirie) durch die Sinne des Menschen. Man lernt sie kennen durch Anschauung und Be-

trachtung; dann, insofern sich etwas an ihnen verändert, durch Beobachtung, und, indem man Veränderungen mit ihnen vornimmt, durch Experiment. Wissenschaften dieser Art sind zunächst empirische Wissenschaften.

Man will und muß die äußeren Dinge — wegen ihrer Mannigfaltigkeit — nach ihrer Aehnlichkeit und Unähnlichkeit zusammenstellen und gruppiren. Dieses ist — auf der Basis der Anschauung — eine Sache des Verstandes. Die Naturwissenschaften sind daher empirisch-rationelle Wissenschaften, die Unterrichtsmethode ist die empirisch-rationale.

1. Naturgeschichte.

Durch Zusammenstellung der gleichartigen Dinge gelangt man zu den sogenannten drei Naturreichen: Mineral-, Pflanzen-, Thierreich, und in jedem derselben, immer durch Gruppirung des Gleichartigen, zu den Begriffen: Art (species), Gattung (genus), Familie und Reich. Der folgende Begriff ist umfassender, allgemeiner, höher, als der vorhergehende. Durch Absehen oder Abstreifen von Merkmalen werden die höheren erzeugt; durch Abstraction. Der Fortschritt geschieht also von den Individuen, Einzeldingen, aus zu dem nächsten Begriff höher und höher hinauf, von dem Einzelnen zum Allgemeinen, von dem Concreten zum Abstracten, von dem Zusammengesetzten zum Einfachen, von Unten nach Oben (wie man es nennt, indem man zuletzt, wie auf einer Höhe, die Menge der Dinge übersieht). Diese geistige Thätigkeit heißt Induction, die Methode ist die inductive (inducere heißt hinein- oder hinauf-, deducere hinabführen, ableiten.)

Hat man die Spitze der abstrahirenden Thätigkeit, den allgemeinsten Begriff, erreicht, so kann man von ihm aus die übrigen zusammenstellen, ihm unterordnen, den nächst-allgemeinen zuerst, dann den nächstfolgenden, immer durch Zufügung neuer Merkmale, bis hinab zu dem den Einzeldingen nächsten Begriff.

So erhält man das System, die Zusammenstellung ist eine systematische. Dieser Vorgang von dem Allgemeinen zum Besonderen, von dem Abstracten zum Concreten, von dem Einheitlichen zu dem Mannigfaltigen, von dem Einfachen zu dem Zusammen-

gesetzten, von Oben nach Unten heißt Deduction; die Unterrichtsmethode, die sie vorführt, ist die deducirende.

Induction und Deduction sind demnach Gegensätze, so wie inducirende und deducirende Methode.

Die inducirende ist der Weg durch Anschauung, Erfahrung und, wenn es sein kann, Experiment, ist der Weg, auf welchem die Menschheit zu Kenntnissen gelangt ist, ist der natürliche Weg des Lernens durch Erfahrung und Verstandesgebrauch, ist daher die dem elementaren Unterricht vorgeschriebene Methode, die Elementarmethode.

Man kann (und wie oft und lange hat man es gethan!) auch die deductive Methode anwenden, d. h. mit dem allgemeinsten Begriffe beginnen, das System dem Schüler mittheilen und, wenn man das Mögliche thun will, die gegebenen Begriffe durch einzelne Beispiele erläutern. Diese Verfahrungsweise ist zwar die kürzere, aber die nicht-naturgemäße, die weniger bildende. Statt, wie auf dem inductiven Wege, immer selbstthätig zu sein und den Fortschritt stets mit hellem Bewußtsein zu begleiten, muß der Schüler auf dem deductiven Wege annehmen, im engern, schlechten Sinne des Wortes lernen, Gegebenes sich einprägen. Beide Methoden werden wir nachher in ihrem Unterschiede und relativen Werthe noch näher kennen lernen.

2. Die Naturlehre (Physik).

In der Naturlehre hat man es mit den Naturerscheinungen zu thun; diese sind die Thatsachen, also zuerst aufzufassen. Anschauung und Beobachtung und dadurch Erfahrung; demnächst, indem man Erscheinungen und Thatsachen absichtlich herbeiführt und die Naturkräfte veranlaßt, sich zu äußern, erhöhte Erfahrung durch sogenannte Versuche (Experimente). Man bemerkt, daß unter denselben Umständen, den gleichen Bedingungen dieselben Erscheinungen in derselben Ordnung erfolgen, man erkennt den gleichmäßigen Verlauf, gelangt zur Vorstellung des Regelrechten, kommt auf die Begriffe von Wirkung und Ursache, Stoff und Kraft, und ermittelt, von der Beobachtung des Thatsächlichen ausgehend, durch Verstandesgebrauch den gesetzlichen Verlauf einer

Erscheinung, das Gesetz derselben. Der Gang ist der empirisch-rationale, die Methode die inductive.

Noch unnatürlicher als in der Naturbeschreibung wäre hier das deductive Verfahren. Was ohne Erfahrung, Beobachtung und Experiment nicht gefunden und ermittelt worden ist, muß man auch ohne diese Thätigkeiten nicht kennen lernen und nicht kennen lehren.

In der Astronomie (der Physik des Himmels) ist der Gang besonders deutlich. Jahrtausende lang hing der Mensch an den sinnlichen Erscheinungen und hielt sie für die Wahrheit, d. h. er glaubte, daß sich das so ereigne, wie er es sah, z. B. die tägliche Bewegung des Himmels um die Erde. Viele Jahrhunderte verflossen, ehe der Mensch durch den Gebrauch seines Verstandes darauf kam, daß es nicht also sei, er erhob sich über die Erfahrung, drang vom Schein zum Sein, er ermittelte den regelrechten Gang, den gesetzlichen Verlauf. Und wieder verflossen viele Jahrhunderte, bevor der Mensch die Ursachen der Wirkungen entdeckte oder vielmehr erdachte und den zwei Theilen der Astronomie, der des Scheins und der des Gesetzes, die physische hinzuzufügen und überzuordnen im Stande war.

Nun konnte man den umgekehrten Gang einschlagen, von der ermittelten höchsten Ursache als wirkenden Kraft ausgehen, aus ihr das Gesetz bestimmter Erscheinungen entwickeln, bis zur sinnlichen Thatsache hinabsteigen und so, deducirend, das wissenschaftliche System von oben herab aufbauen. Das ist der Gang der sogenannten wissenschaftlichen Construction, nicht der naturgemäße Gang des Unterrichts, der sich der inductiven (aufbauenden) Methode zu bedienen hat. Der erste Weg ist zwar kürzer, aber künstlich und weniger bildend. Die Astronomie ist als angewandte Mathematik eine vollendete, vollkommene Wissenschaft. Sie verkündigt durch wissenschaftliche Forschung Jahrhunderte voraus die Erscheinungen, deren Eintritt den Vorausverkündigungen entspricht. Das Resultat der Deduction stimmt also hier mit der Anwendung des inductiven Verfahrens vollkommen überein, und das eben ist das Kriterium einer vollendeten Wissenschaft. In den übrigen Zweigen

der Naturkunde sind wir so weit nicht; voraussichtlich werden noch Jahrtausende vergehen, bevor ihre Aufstellung solche Vollendung erreicht.

3. Die Geographie.

Man hat sie eine associirende (collective) Wissenschaft genannt, es würde darnach Begriff und Wesen einer associirenden Methode aufzustellen sein. Dies ist, so viel mir bekannt, noch nicht geschehen — erscheint auch als überflüssig, weil die jeder Art von Wissen, das in der Erdbeschreibung vorkommt, zukommende (von andersher bekannte und festgestellte) Methode anzuwenden ist. Richtig ist es aber, daß in der Geographie eine fast unendliche Menge verschiedenartiger, zu einer realen und zugleich zu einer idealen Einheit zu verbindender Kenntnisse vorkommt. Dieses ist die Aufgabe auf der Höhe wissenschaftlicher Erkenntniß. Wir haben es hier mit der Elementarmethode zu thun.

Als Vorbereitung dazu oder als erste Stufe wird von den Lehrern die sogenannte Heimathskunde aufgestellt; mit Recht, damit die Schüler wesentliche Grundbegriffe anschaulich erkennen.

Von da kann man in concentrischen Kreisen weiter schreiten, deren Radien sehr verschiedene Dimensionen annehmen können (theilweise bedingt durch die Natur des Landes); nach meiner Ansicht aber schreitet man von dem Boden heimathlicher Betrachtung direct zum Erdball fort, weil er ein Totalbild gewährt und durch einen künstlichen Globus direct anschaulich dargestellt werden kann. Dessen Betrachtung ist eine mathematische, die Oberfläche ist mit mathematischen Linien bedeckt, deren Namen und äußere Bedeutung mittheilend gelehrt wird. Ihre eigentliche Bestimmung wird erst auf der oberen Stufe erkannt, auf welcher das Verhältniß der Erde zur Sonne und dem Sternenhimmel darzustellen ist. Einer weiteren Auseinandersetzung bedarf der Gegenstand hier nicht. Wer verständig ist, wird an die Topik der Erdoberfläche die physische oder physikalische, an diese die politische und an sie die mathematische oder astronomische Geographie anreihen, was in Betreff der Vertheilung in sehr verschiedener Weise geschehen kann. Einen eigentlichen Namen für die Methode des Unterrichts wüßte ich nicht an-

zugeben, man könnte sie etwa als geographische bezeichnen, womit aber freilich wenig genug oder vielmehr nichts gesagt wäre.

Etwas anders — um davon, etwa für den Lehrer, noch ein Wort zu sagen — und höher steht die Aufgabe der Wissenschaft. In ihr will man nicht nur das Thatsächliche, sondern auch die Geschichte desselben und die Grundgesetze und Ursachen desselben erkennen. Der gelehrte Geograph erhebt sich mit dieser Aufgabe auf den cosmischen Standpunkt und deducirt von der Annahme (Hypothese) eines Urstoffs die Entstehung der Weltkörper, speciell des Erdkörpers, und entwickelt, durch geologische Forschungen unterstützt, die Art der Bildung der Erde, wenigstens ihrer Rinde und Oberfläche. Ueber Hypothesen (Wahrscheinlichkeiten) kommt man dabei nicht hinaus. Wie sehr man sich dabei durch falsche Voraussetzungen und die Macht der Phantasie verhauen kann, hat der große Werner durch sein System des Neptunismus gezeigt, indem er die Erdrinde, ihre Gebirge und Schichten durch Niederschläge aus dem Wasser bilden ließ. Viel sicherer ist die praktische Erforschung der Erdrinde und die Schlüsse aus diesen Thatsachen, also auch hier die Anwendung der Induction.

In der anthropologischen und ethnographischen Geographie ist man noch weniger weit vorgeschritten. Eine Construction (Deduction) der Natur einer Völkerschaft oder einer Raçe ist noch Niemand vollständig gelungen. Zwar weiß man, daß als Hauptfactoren dieses Problems das Klima, die Bodenbeschaffenheit, die Umgebung des Landes und die sämmtlichen übrigen Natureinflüsse zu betrachten, und daß auch anerkennenswerthe Versuche gemacht worden sind, aus ihnen die Beschäftigung, den Grad des Wohlstandes, von dem so viel abhängt, die Civilisation und Cultur des betreffenden Volkes abzuleiten; aber es blieb viel Anomales dabei. So viel steht fest: es ging und geht Alles natürlich zu, kein Grund zur Annahme übernatürlicher Einwirkung ist vorhanden, noch mehr als der einzelne Mensch ist ein Volk ein Product seiner Lage (incl. seiner Geschichte), und es walten in der gesammten Natur wie in der Menschenwelt ganz bestimmte Gesetze und Principien, deren vollständige Erforschung bis jetzt noch nicht gelungen ist. Die politische Arithmetik oder die Statistik liefert dazu die merkwürdigsten

Belege in bestimmten Zahlverhältnissen, z. B. in Feststellung des Verhältnisses der männlichen und weiblichen Geburten (17 : 16), ja sogar zur höchsten Verwunderung, da die Handlungen der Menschen doch der individuellen Freiheit zu entstammen scheinen,* in Angabe des Verhältnisses der Verbrechen (des Selbstmords z. B.) in einzelnen Städten und Ländern. So gefaßt ist die Geographie eine Wissenschaft von unendlich reichem Inhalt und Umfang — sie erwartet daher, trotz der umfassenden Forschungen und Leistungen Karl Ritter's, erst ihren Vollender, wenn auch vorerst nur die Grundlegung unwandelbar gesetzlicher Bestimmungen und fester Principien.

4. Die Geschichte.

Die Geschichte ist Darstellung der Begebenheiten des gesammten Menschengeschlechts und der einzelnen Nationen. Ihre Kenntniß erlangt man durch Mittheilung, mündlich und schriftlich, es herrscht also hier die Methode der Mittheilung (das Acroama, der mittheilende Vortrag) vor. Zwar haben einzelne Männer den Versuch speculativer Entwickelung aus angenommenen Principien gemacht, dieselben sind aber stets kläglich ausgefallen. Schien es auch, als wenn sie bis zu bestimmten und bekannten Thatsachen fort deducirten, so lag diesem Schein die (bewußte oder unbewußte) Täuschung zu Grunde, daß sie vorher, vor der Speculation,

* „Kennt man das Temperament, die Leidenschaften, kurz den Charakter eines Menschen, so läßt sich dessen Handlungsweise in bestimmter Situation mit Sicherheit voraussagen. A. läßt sich hinreißen, indem er sich vergißt, er ist ein heiterer Gesellschafter, er liebt den Trunk oder den Trank, heute Abend besucht er eine Hochzeit — was folgt daraus für seinen Zustand in der Mitternachtsstunde? Das zu prognosticiren, dazu gehört keine Prophetengabe. — Der tiefe Denker Franz Baco von Verulam betrachtete die Individualität des Menschen als ein Product von Natur und Geschichte, durchgängig bestimmt durch natürliche und geschichtliche Einflüsse, durch innere Anlagen und äußere Einwirkungen. Genau so hat auch Shakespeare den Menschen und sein Schicksal verstanden; er faßte den Charakter als ein Product dieses Naturells und dieser geschichtlichen Stellung und das Schicksal als das Product dieses Charakters.

wußten, was herauszubringen war. Bewußte oder unbewußte Induction ging der sehr wohl bewußten Deduction vorher. Die Geschichte läßt sich nicht a priori construiren, sie beruht und besteht in gegebenen Thatsachen, deren Auffassung also immer das Erste ist. Zwar ist der Eintritt derselben, gerade ebenso sicher und streng wie die Naturerscheinungen, von allgemeinen Gesetzen abhängig, es geht auch im Menschen- und Völkerleben Alles natürlich zu; aber diese Gesetze sind dem Menschen nicht von vornherein bekannt, sondern müssen aus den Thatsachen entwickelt werden, die inductive Methode tritt also hier ein. Das erfahrungsmäßige, empirische Abbild der Welt im Geiste ist die Weltgeschichte, das rationelle Abbild derselben ist die Wissenschaft. In der Erkenntniß und Aufstellung der geschichtlichen Weltgesetze stehen wir erst am Anfange; so viel aber steht fest: wessen Geschichtsstudium nicht dahin führt, gar nicht darauf gerichtet ist, der kann vieles geschichtliche Material in seinem Kopfe anhäufen, zu seiner Bildung trägt das aber sehr wenig bei. Auf Personen dieser Art paßt das Hegel'sche Wort: „Die Geschichte lehrt, daß man aus ihr nichts lernt." Der geschichtliche Elementarunterricht hat es nur mit den Elementen zu thun; in ihnen herrscht die Biographie vor. —

C. **Die Religion (der religiös-sittliche Unterricht).**

Die religiöse Erkenntniß hat einen geschichtlichen Verlauf genommen, sie wird daher, insonderheit auf der unteren Stufe, der Geschichte entnommen, bei uns der biblischen Geschichte. An sie, an das Thatsächliche, knüpft sich die Entwickelung des religiösen und sittlichen Inhalts, der, mit Anknüpfung an das Bewußtsein des Schülers, an die in ihm bereits vorhandenen Gefühle und Gedanken, ihm zum klaren Bewußtsein gebracht und zur Erweckung des Willens benutzt wird. In dieser doppelten Hinsicht, sowohl in Betreff der Benutzung der Geschichte als auch in psychologischer Hinsicht, herrscht die Methode vor, die wir bisher als die inductive erkannt haben. Weit entfernt also, daß der Religionsunterricht wesentlichst von Seiten des Lehrers in Mittheilung, von

Seiten des Lernenden oder Zubelehrenden oder Zuunterweisenden in mehr oder weniger passivem Empfangen besteht, ist vielmehr die entwickelnde Methode vorherrschend und die Unterweisung bestimmend.

Das directe Gegentheil von ihr ist die Methode der Theologie, die theologische oder theologisirende Methode. Der Vergleichung wegen setzen wir deren Momente hierher.

Sie geht von bestimmten (meist unbeweisbaren und darum unbewiesenen) Voraussetzungen, Annahmen, Glaubenssätzen, Dogmen, von der Offenbarung aus, an deren Inhalt zu zweifeln für gottlos erklärt, und der daher unbedingt als wahr anzunehmen für Pflicht erklärt wird. Die katholische Kirche verbietet direct deren Untersuchung, die protestantische läßt sie zu, verlangt aber die Uebereinstimmung der „Prüfung“ mit dem statutarisch festgesetzten Glaubensinhalt.

Nach dieser Forderung besteht also der Gebrauch der intellectuellen Kräfte, des Verstandes aus der Vernunft, nicht in freier, voraussetzungsloser Untersuchung, sondern in der Ableitung aus gegebenen Vorder- und Obersätzen nach dem Recept der formalen Logik, d. h. die Methode ist die deducirende, die wir in keinem der bisher betrachteten Fälle als die geistig-bildende (elementare) erkannt haben. —

Klar steht nach dieser kurzen Darstellung der Gegensatz der zwei Hauptmethoden in Wissenschaft und Unterricht vor unseren Augen, der deductiven und inductiven. Um den Gegensatz beider ganz anschaulich zu machen, brauchen wir nur die Charaktere derselben zusammen zu stellen, um dadurch die Sache in das hellste Licht zu stellen.

Die Momente der einen sind die umgekehrten der andern. Die deducirende Methode ist die sogenannte wissenschaftliche, die inducirende ist die Elementarmethode, in doppeltem Sinne: sie entspricht der Behandlung der Grundbestandtheile (der Elemente) der Wissenszweige, und sie entspricht der Grundentwickelung der geistigen Vermögen (der Elemente des Geistes). In dieser doppelten Beziehung heißt diese Methode auch die entwickelnde. Bei diesem Namen kann der Elementarlehrer, da

das Wort „inductiv" ein fremdes ist, stehen bleiben. Wird er dann nach ihrer Wesenheit gefragt, so lautet die Antwort: die inductive.

Die deducirende (theologische) Methode:

1. geht von angenommenen Sätzen aus;
2. die Theorie geht den Thatsachen vorher;
3. beginnt mit dem Idealen;
4. von den Ideen zum Sinnlichen;
5. argumentirt aus Principien; vom Axiom zum Experiment;
6. vom Abstracten zum Concreten; von Begriffen zu Anschauungen;
7. vom Allgemeinen zum Besonderen; von den umfangreichsten Vorstellungen zu den umfang-ärmsten (inhaltreichsten);
8. vom Großen zum Kleinen;
9. vom (geistig) Entfernten zum Nahen;
10. von Oben nach Unten;
11. von der Einheit zu Mannigfaltigkeit;
12. stellt ein oberstes, letztes, höchstes Ziel zu Anfang auf; Spinnengewebe;
13. der Schöpfer — die Welt; natura naturans — natura naturata;
14. verfährt kühn, oft tollkühn.

Die inducirende (Elementar-) Methode:

1. geht von Thatsachen aus;
2. die Theorie folgt den Thatsachen;
3. beginnt mit dem Realen;
4. vom Sinnlichen zu den Ideen;
5. argumentirt nach Principien hin; vom Experiment zum Axiom;
6. vom Concreten zum Abstracten; von Anschauungen zu Begriffen;

7. vom Besonderen zum Allgemeinen; von den inhaltreichsten (umfang-ärmsten) Vorstellungen zu den inhalt-ärmsten (umfangreichsten);
8. vom Kleinen zum Großen;
9. vom (geistig) Nahen zum Entfernten;
10. von Unten nach Oben;
11. von der Mannigfaltigkeit zur Einheit;
12. kennt kein letztes, höchstes Ziel (weis't auf unendlichen Fortschritt hin); Bienenarbeit;
13. die Welt — der Schöpfer; natura naturata — natura naturans;
14. verfährt vorsichtig, besonnen.

Aus diesen Unterschieden ergeben sich noch folgende Sätze:

1. die inductive Methode ist Methode der selbstständigen Wahrheitsfindung, die Methode der freien Prüfung und kritischen Untersuchung;
2. sie ist die entwickelnde, folglich die Methode des elementaren, geistbildenden Unterrichts;
3. sie ist die volksthümliche, populäre Methode, da das Volk auf dem Boden der Anschauung steht, wohl Thatsachen, aber keine Systeme und Principien fassen, und aus denselben nicht deduciren kann;
4. die deductive Methode ist die Methode der Autorität, des Autoritätsglaubens;
5. sie entwickelt und befreit den Geist nicht, sondern sie drückt und fesselt ihn;
6. sie dringt auf Uniformität, beachtet nicht die Individualität;
7. angewandt ist jene die Methode der Erfindung (mit der wir es in der Schule nicht zu thun haben). Nachdem man die Eigenschaften (die Anziehung desselben durch Metalle) gefunden hatte, konnte man den Blitzableiter erfinden. Die Analogie dieses Verfahrens ist auf dem theoretischen Gebiete die aus den Gesetzen der Zahlen entwickelte Rechenregel.

Endlich ist noch zu bemerken, daß, solange unsere Philosophen sich der deductiven, speculativen Methode bedienten, ihre Systeme

(wie z. B. die von Fichte und Hegel) bei dem Volke gar keinen Eingang fanden, deren Untersuchungen und Resultate gar nicht allgemein benutzt werden konnten; daß dagegen, seitdem die philosophischen Forscher die psychologisch-inductive Methode gebrauchten (Kant, Herbart, Lessing, Beneke), die Ergebnisse derselben in das Volk eindrangen, daß auch seit dem der noch übrige Aberglaube reißaus genommen hat, kurz, daß seit der allgemein gewordenen Anwendung der naturgemäß-entwickelnden Methode das Volk in Kenntnissen und Einsichten bewundernswürdige Schritte vorwärts gethan hat. Den Lesern und Lehrern überlasse ich es, darüber nachzudenken und zu urtheilen, von welchem Datum aus Schulunterricht und -erziehung reißende, mit früheren Epochen gar nicht mehr vergleichbare Fortschritte gemacht haben, wem wir daher die noch folgenden Fortschritte wesentlich zu verdanken und hervorzurufen haben werden, endlich was über die zu sagen ist, welche von der Bedeutung der Methode geringschätzig denken, sie vernachlässigen oder gar sie verachten. —

Hiermit schließe ich die Betrachtung über die Unterrichtsmethode. Sie soll veranschaulichen, worin — von Anderem abgesehen — des Lehrers Stärke besteht, und dazu beitragen, den Beweis zu begründen, daß die im vorhergehenden Aufsatz aufgestellte Behauptung: die Theologen seien der Leitung der heutigen Schule und der Führung ihrer Lehrer nicht mehr gewachsen, nicht aus der Luft gegriffen ist, sondern auf guten Gründen ruht. — Verfalle übrigens kein „Lehrer" dem Wahne, daß er durch die theoretische Kenntniß der Methode ein Lehrer werde! Der geborene Meister übt die richtige Methode, ehe er von ihren Gesetzen etwas weiß. Das Bewußtsein folgt auf das Thun. Die ächte, wahre Bildungsmethode lebt — ohne gedachte und bewußte, noch mehr! ohne gemachte und ersonnene Methode — in dem Geiste eines Meisters, eines Socrates und Plato, und, wenn es erlaubt ist, dii minorum gentium daran zu reihen, eines Dinter, Ehrlich und Wilberg, aus deren Lehrstunden und Lehrwerken man — wie die Regeln der Dichtkunst aus den Werken der Dichter, die Regeln der Grammatik aus der lebendigen Sprache — sich die Regeln des entwickelnd-erziehenden Unterrichts herausclavieren und abstrahiren kann. Ihr eigenthüm-

liches Wesen besteht in dem Drange, in der Freude an der geistigen Entwickelung, nicht in dem Hervorgebrachten, sondern in dem Hervorbringen ohne Ende, nicht in dem Nachdenken oder gar passiven Annehmen des Gedachten, sondern in dem Denken. Sie befolgt Regeln, strenge Regeln; aber sie weiß nichts von Abrichtung, nichts von Zunft — ist Kunst. Als Meister in dieser Kunst glänzten auch Lessing und Schleiermacher. Beide gingen in ihren kritischen Untersuchungen von Jedermann bekannten, ich möchte sagen: alltäglichen Erfahrungen und Thatsachen aus, knüpften an diese netzartig ihre Folgen, zogen weitere und weitere Kreise bis zu allgemeinen, die Mannigfaltigkeit beherrschenden Principien, von denen aus sie dann die ihnen untergeordnete Vielheit übersichtlich darstellten und dem geistigen Blick die Herrschaft über ganze Gebiete eroberten.

XXI.

Aufschwung.

Das Volksschulwesen und der Volksschullehrerstand ist im Aufschwung begriffen. Für diese Thatsache lassen sich die folgenden guten Gründe aufbringen:

1. Das von den Lehrern tief gefühlte Bedürfniß nach höherer Bildung und das Bestreben, sie zu erreichen.

2. Die literarische Thätigkeit derselben, bekundet durch die Menge der von ihnen ausgehenden Schul- und Erziehungsschriften (ungefähr ein halbes Hundert elementar-pädagogischer Blätter).

3. Ihre Vereinigung in Specialconferenzen und der allgemeine deutsche Lehrerverein.

4. Der unter ihnen erwachte Associations- und Corporationsgeist und die von ihm ausgehende Sorge für ihre Wittwen und Waisen (Pestalozzi-Vereine).

5. Die Theilnahme der Lehrer an höheren Schulanstalten an den Bildungsbestrebungen der Volksschullehrer.

6. Das (von Regierungen wie von Landständen) allgemein anerkannte Bedürfniß einer höheren Dotation der Lehrerstellen und die begonnene Bethätigung dieser Anerkennung.

7. Das sich unter den Volksmassen, besonders in dem Handwerkerstande der Städte, immer weiter verbreitende Gefühl und Streben nach gründlicherer Bildung (Ackerbauschulen, Handwerker-

Bildungsvereine, Kindergärten u. s. w., Volksbibliotheken, Turnwesen u. s. w.).

8. Die freie Theilnahme der Lehrer an diesen Bildungsbestrebungen.

9. Die von einzelnen Regierungen, von Landständen, Corporationen und Vereinen beantragte Erhöhung der Selbstständigkeit der Schule und ihrer Lehrer.

10. Die von denselben ausgehende Forderung einer Verstärkung der praktischen Bildung der Jugend.

11. Das ernste Bestreben der Lehrer, der strengeren Aufsicht, fördernden Leitung und Führung von Seiten sach- und fachkundiger Schulmänner unterstellt zu werden.

12. Die Anerkennung der Gerechtigkeit und Achtungswürdigkeit dieses Strebens, nicht bloß von Seiten volksfreundlicher Regierungen und Landstände, sondern auch von Seiten kirchlicher Aufsichtsbehörden.

Die Aspekten stehen günstig.

Man hat die Deutschen eine pädagogische Nation genannt. Sie ist es, d. h. sie kann sich — so wenig wie die altgriechische es konnte — ihre Zukunft ohne planmäßige Erziehung ihrer Jugend nicht denken. Andere Culturvölker haben andere Tendenzen, eine andere Geschichte. In der deutschen Entwickelung liegt der Gedanke der Erziehung, man kann ihn einen deutschen Gedanken, einen deutschen Glauben nennen. Die Deutschen sind das „Volk der Denker", Preußen ist „das Land der Kasernen und Schulen" genannt worden. England macht Anspruch auf den Ruhm, ein „Hort der Freiheit" zu sein; Frankreich steht nach seiner Meinung à la tête de la civilisation; möge sich unser Vaterland die Vermittlerrolle der inneren, humanen Entwickelung erhalten und die Fahne der F o r t s c h r i t t s p ä d a g o g i k aufpflanzen! Nach seiner Vergangenheit, wie nach seiner äußeren und inneren Lage ist dieses seine Mission unter den Culturvölkern Europas und der Welt. —

XXII.

Einige Bemerkungen über das Schulwesen unseres Staates.

(Parlamentsrede.)

Meine Herren! Ich bin gesonnen, Ihnen einige Bemerkungen über das Schulwesen unseres Staates im Allgemeinen, über seinen Ursprung und über die Verwaltung und Oberaufsicht desselben vorzutragen, damit daraus ein Licht auf die eigentlichen Intentionen und Absichten der Resolutionen,* die Ihnen vorliegen, falle. Ich hoffe, daß daraus auch die Erkenntniß der eigentlichen Tendenz der Resolutionen Ihnen werde. Ich werde mich bei diesen Bemerkungen sehr kurz fassen. — Das allgemeine Landrecht nennt die Schulen Veranstaltungen des Staates. Ich halte diesen Ausdruck nicht für einen sehr glücklichen; denn er ist sehr zweideutig. Soll er besagen, daß der Staat die Veranlassung, die Anregung dazu gibt, daß andere Leute Schulen errichten, oder soll er besagen, daß der Staat aus eigener Machtvollkommenheit Schulen ins Leben ruft und aus seinen Mitteln unterhält? Wenn der Ausdruck den

---

* Die Resolutionen (24) bezogen sich auf die Dringlichkeit des zu erlassenden Unterrichtsgesetzes, und speciell auf die Bildung, Besoldung, Anstellung der Lehrer, sowie auf die Schulaufsicht und Verwaltung.

ersteren Sinn hat, so muß man sagen, es wäre zu wenig, und wenn er das Zweite bedeutet, behaupten, daß es zu viel sei; denn der Staat errichtet weder die sämmtlichen Schulen, noch erhält er sie sämmtlich aus seinen Fonds. Nun gibt es offenbar in unserem Staate reine Staats-Anstalten, wenn ich das Wort Schule im umfassendsten Sinne des Wortes gebrauche, z. B. die Universitäten und die sogenannten Staats-Gymnasien. Zu den letzteren gesellen sich auch solche Gymnasien, welche communalen Ursprungs sind. Es kommt also zu dem schulebildenden Staatsprincip als zweites Moment das Princip der communalen Thätigkeit, in welches Gebiet wir auch unmittelbar eintreten, sobald wir an die Realschulen denken, welche von den städtischen Communen errichtet und erhalten werden. Gehen wir noch weiter herab, indem wir auf das Volksschulwesen Rücksicht nehmen, so sehen wir ein, daß wir in unserem Staat, wenn wir die Sache im Allgemeinen behandeln und besprechen, ein Staats-Communalschulwesen haben. Das, meine Herren, ist die erste Bemerkung, die ich Ihnen vorlegen wollte, wegen des Folgenden. Die zweite Bemerkung bezieht sich auf die Organe der Beaufsichtigung und Verwaltung des Schulwesens. Da sehen wir an der Spitze desselben das Unterrichts-Ministerium und unter demselben die Provinzial-Schulcollegien, welche die Gymnasien, die Realschulen und die Schullehrer-Seminarien dirigiren und beaufsichtigen. Demnächst kommen wir in ein anderes Gebiet (wenn wir über die Bezirksregierungen hinausgehen, in welchen, wie dort, gleichfalls Staatsbeamte fungiren), in dem der Staat kirchliche Organe ernennt, um die Beaufsichtigung und die Verwaltung des Schulwesens, wenigstens was die Volksschule betrifft, zu leiten. Wir besitzen also in dieser Beziehung eine staatskirchliche Beaufsichtigung und Verwaltung der Volksschule. — Unmöglich ist es gewesen, den dritten Factor ganz außer Acht zu lassen und bei Seite zu schieben, nämlich die Gemeinde; es sind demzufolge in den Städten und auf dem Lande allerhand Organe ins Leben gerufen unter verschiedenen Namen und mit verschiedenen Verrichtungen in großer Mannigfaltigkeit, als Schulcommissionen, Schuldeputationen und Schulvorstände eingerichtet, so daß wir also unsere gesammte Schulverwaltung als eine staats-

kirchlich-gemeindliche Verwaltung im Allgemeinen bezeichnen können. Das, meine Herren, war die zweite Bemerkung, die ich Ihnen vorlegen wollte. Ich gehe nun über zu der Beurtheilung der Art der Thätigkeit der betreffenden Organe. Niemand wird dem Staate das Recht bestreiten, daß er, in Betreff seiner Gymnasien oder der Gymnasien überhaupt, die Organisation vollkommen vorschreibe; denn die Gymnasien bilden ihm die Beamten. Dieselbe Macht hat der Staat aber auch auf die Realschulen ausgedehnt — und das muß unsere Verwunderung sofort erwecken, wenn wir bedenken, daß die Realschulen communalen Ursprunges sind. Die oberste Staatsbehörde hat nämlich einen ganz ausführlichen Lehrplan den Realschulen vorgeschrieben, ohne Rücksicht zu nehmen auf die Verschiedenheit der Städte und der Provinzen, ohne Rücksicht zu nehmen auf die Verschiedenheit der Bewohner; er hat ein vollkommenes Nivellement eintreten lassen, alle Verschiedenheiten und Ungleichheiten zur Seite geschoben, kurz einen für alle Realschulen des Preußischen Staates geltenden speciellen Unterrichtsplan vorgeschrieben. Dieses Verfahren hat meines Bedünkens sehr wesentlich den eigentlichen Zweck, die Bestimmung der Realschulen, alterirt. Dieselben sind ja nicht gestiftet worden, um Staatsbeamte zu bilden (wenn auch aus ihnen künftige Staatsbeamte hervorgehen können); sie haben ihren Hauptzweck darin, für die Söhne des mittleren und höheren Bürgerstandes zu wirken, ihnen eine ihrer künftigen praktischen Lebensbestimmung entsprechende höhere Ausbildung zu geben. Ich behaupte daher, daß wir in dem bezeichneten Vorgange den büreaukratischen Absolutismus entdecken, der nach meinem Bedünken in dieser Beziehung äußerst verderblich gewirkt hat. Noch viel schlimmer sind die Volksschulen weggekommen. Sie werden merken, meine Herren, daß ich hier an die Ordonnanzen des Herrn v. Raumer denke, — ich nenne sie so, weil sie nach meinem Ermessen verfassungs- und gesetzwidrig erlassen sind, — an die sogenannten, mit Recht und mit Unrecht viel berühmten und berüchtigten Schulregulative, auf deren Beurtheilung ich an dieser Stelle nicht eingehe. Ich halte sie durch die Wissenschaft der Pädagogik, welche eine ebenso freie und selbstständige Wissenschaft ist wie jede andere, für vollkommen gerichtet und vernichtet; sie

sind in den Augen des großen intelligenten Theils des Publikums beseitigt. Der Herr Minister v. Raumer hat damals einen ganz speciellen Lehrplan für sämmtliche Volksschulen des Preußischen Staates vorgeschrieben, also keine Rücksicht genommen auf die Verschiedenheit der Provinzen, auf die Verschiedenheit der einzelnen Orte. Alles ist abermals nivellirt und den Schullehrern ein Zwang auferlegt worden, der zur Abschwächung und zum Verlust der Freudigkeit der Schullehrer in ihrem Berufe im allerhöchsten Maße beigetragen hat. So ist es den Volksschulen ergangen, der büreaukratische Absolutismus hat demnach über das gesammte Schulwesen des Preußischen Staates sich erstreckt, von oben bis unten. Ich halte diesen Zustand, dieses Verfahren für grundverderblich. Für gleich verderblich erachte ich den clericalen Einfluß auf die Schule. Meine Herren, sie kennen den Standpunkt unserer Geistlichen; es ist der Standpunkt der Einseitigkeit. Ihr Dichten und Trachten geht vorzugsweise darauf hin, die Erziehung so zu lenken, daß die Kinder mit den kirchlichen Grundbegriffen, mit den kirchlichen Satzungen und Dogmen bekannt werden, in und zu kirchlichem Eifer erzogen werden. In diese Richtung hinein treiben unsere Geistlichen die Lehrer, in eine Einseitigkeit ähnlicher Art, und nur zu häufig in solchem Grade, daß von einem freien Standpunkt, von allseitiger Wirksamkeit der Lehrer gar nicht mehr die Rede sein kann. Ich halte daher die Stellung der Localpastoren zu den einzelnen Lehrern — was die Beaufsichtigung der Schule und der Person des Lehrers betrifft, die so viele der traurigsten, schmerzlichsten Conflicte hervorbringt, daß sämmtliche Lehrer des Preußischen Staates, mit sehr wenigen Ausnahmen, die Ablösung von dieser Beaufsichtigung beantragen und diese für eins der dringendsten Bedürfnisse erklären — ich sage, ich halte dieses ganze Verhältniß für unhaltbar. Sie werden wahrscheinlich im Verlauf der heutigen Debatte als Grund, warum die Kirche die Schule nicht freigeben könne und dürfe, auch den hören, daß man sagt, die Schule sei die Tochter der Kirche, das ist vielfach öffentlich behauptet worden und wird auch hier wiederholt werden.

(Ruf aus dem Centrum: Pst! Auch richtig!) (Heiterkeit.)

Meine Herren, es ist dies theilweise der Fall, wenn man an

die alten Küsterschulen denkt; nicht aber gilt es in Betreff unserer heutigen Volksschule, die ein Product des praktischen Lebens ist. Ich würde mich auch, wenn ich ein Beamter der Kirche wäre, wohl hüten, die Kirche für die Mutter der Schule zu erklären, denn diese Mutter ist fortwährend eine wahre Stiefmutter der Schule gewesen und hat als solche gehandelt.

(Heiterkeit.)

Auf dem letzten Kirchentage in Brandenburg hat einer der Collegen der Geistlichen zu seinen schwarzen Brüdern direct gesagt:

(Heiterkeit.)

die Schule habe das Recht der Kirche vorzuhalten: Ich bin hungrig gewesen und Du hast mich nicht gespeist; ich bin durstig gewesen und Du hast mich nicht getränkt; ich bin gefangen gewesen und Du hast mich nicht besucht u. s. w. Der Mann hat Widerspruch erfahren, aber der erste Geistliche dieser Stadt — nämlich Derjenige, den ich für den ersten Geistlichen halte — hat dieser Erklärung beigestimmt, die Kirche habe die Schule von jeher wirklich stets wie eine Stiefmutter behandelt. Meine Herren, ich verwerfe nicht bloß die büreaukratische Scholarchie, sondern auch aus den genannten und vielen anderen Gründen die clericale Scholarchie und betone zugleich, daß unsere Resolutionen nicht bloß vorzugsweise die Tendenz haben, die genannte Art der Verwaltung zu beseitigen, oder wenigstens in das gehörige Maß zurückzudrängen, sondern daß es, um den dritten Factor nach Gebühr in Scene zu setzen, unsere Absicht ist, nach dem Princip der Selbstverwaltung die Beaufsichtigung und Verwaltung der Schule in das Gebiet und Bereich der Gemeinde und ihrer Vertreter zu verlegen. Das ist die Tendenz mehrerer wesentlicher Resolutionen. Also, unsere Absicht ist es, um es kurz zu sagen erstens: Beschränkung der büreaukratischen Verwaltung der Schule, Beschränkung, wie ich vorher sagte, der büreaukratischen Scholarchie; zweitens: Beschränkung des clericalen Einflusses oder gänzliche Beseitigung desselben; drittens und hauptsächlich: Verstärkung des Einflusses der Gemeinden in Bezug auf ihre Schulen, nach dem Princip der Selbstverwaltung und Selbstregierung. In diesem und in keinem anderen Sinne verstehe ich die Befreiung der Schule von Büreaukratismus und

Clerus, die Freiheit der Schule. Doch, ich muß noch ein Beispiel anführen, auch um eines speciellen Zweckes willen, wie tief die Staatsverwaltung in das Schulwesen eingreift. Ich erinnere Sie, meine Herren, zuvor an die Debatten, die in der vorigen Session geführt worden sind über Petitionen aus der Stadt Lessen und aus der Stadt Posen in Betreff des Lehrers Jutrosinski. Aehnliche Petitionen sind der Unterrichts-Commission vor kurzer Zeit zugegangen aus der Stadt Preußisch-Friedland. Diese Stadt hat seit 40 Jahren eine Simultanschule gehabt, also lange vor der Feststellung der Verfassung. Dieser Zustand ist also doch ein gesetzlicher gewesen, und man kann für die Beseitigung der Simultanschule den Art. 12 der Verfassung, der sonst immer zu dem Behuf angeführt wird, nicht herbeiziehen; denn der §. 12 sagt gerade, daß es bei den bisher gesetzlichen Bestimmungen bis zum Erlaß des Unterrichtsgesetzes sein Bewenden haben solle. Die genannte Simultanschule hat nun, wie gesagt, lange vor der Feststellung des Art. 12 existirt, darum spricht Art. 12 für die Beibehaltung der Simultanschule. Was geschieht? In der ganzen Stadt herrschte Zufriedenheit mit der vortrefflich eingerichteten Schule in sechs Stufenklassen unter einem Rector. Die Bewohner freuten sich über die Fortschritte der Schüler. Da zieht ein neuer katholischer Pfarrer in die Stadt ein. Sofort fangen die Verhetzungen an; er zieht einige seiner Leute an sich, in deren Verbindung er bei der Regierung in Marienwerder darauf anträgt, die bereits so lange bestandene Simultanschule in zwei Schulen zu zerspalten. Die Regierung weist ihn ab; er wendet sich an die oberste Instanz. Das hohe Ministerium billigt seinen Antrag und befiehlt, daß die Simultanschule in Preußisch-Friedland, diese sechsklassige Schule, in zwei Schulen getheilt werde, und zwar soll dem katholischen Pfarrer eine Klasse überantwortet werden mit einem Lehrer. Der Magistrat opponirt; — hilft nichts! Die Stadtverordneten treten für die alte bewährte Einrichtung ein; — hilft nichts! Sie machen bemerklich, es würfe der Pfarrer einen Feuerbrand in die Gemeinde, die alten, veralteten Streitigkeiten würden wieder auftauchen u. s. w., u. s. w., — es hilft nichts!

(Heiterkeit.)

Es bleibt bei dem Decret des Herrn Ministers: die Schule soll in eine evangelische und in eine katholische getheilt werden. Mit dem nahen 1. April tritt der Termin der befohlenen Auflösung ein, in acht Tagen soll das Decret vollzogen werden. Nun bedenken Sie, meine Herren, mit wenigen Ausnahmen ist die ganze Stadt für die alte Erklärung; nicht bloß Magistrat und Stadtverordnete, die Gesammtheit der evangelischen Bürger, sondern selbst eine nicht unbeträchtliche Anzahl von katholischen Vätern bemüht sich und petitionirt um Erhaltung der alten Einrichtung; eine Anzahl dieser katholischen Väter erklärt, sie würde nimmermehr ihre Kinder in die neue Schule schicken, denn das wäre eine einklassige Schule, in der die Kinder von 6 bis 14 Jahren zusammensitzen würden, weßhalb der Unterricht nur schlecht sein könne. Der Magistrat sagt: wir können nicht zugeben, daß ein Theil der Kinder unserer Stadt schlechter unterrichtet wird, als die Mehrzahl, — hilft nichts!

(Heiterkeit.)

Das, meine Herren, ist der Büreaukratismus, der büreaukratische Scholarchismus. Ich erlaube mir nur noch an den Herrn Minister die Bitte zu richten, wenn er auf die früheren Verhandlungen des Hauses und auf meine jetzigen Bemerkungen doch ein wenig Gewicht legen möchte, wenigstens die Auflösung der Schule in zwei Schulen, die jetzt am 1. April eintreten soll, vorläufig zu sistiren. Ich wiederhole nach diesem Zwischenfall: unsere Absicht geht dahin, den Staats-Absolutismus in Schulsachen zu beschränken oder zu beseitigen, deßgleichen den clericalen Einfluß zu schwächen oder zu beseitigen, dagegen die Selbstverwaltung der Gemeinden zu stärken und in ihr wohlbegründetes Recht einzusetzen. Die Unterrichts-Commission, oder, damit ich nicht zu viel sage, ich — ich gehe damit um, die durch die vorhergehenden Bemerkungen an den Tag gelegte Freiheit der Schule — in anderem Sinne verstehe ich sie nicht — zu vertheidigen, also in dem freien Staate, neben der freien Kirche eine freie Schule ins Leben rufen zu helfen, wohlgemerkt — in dem angegebenen Sinne — eine freie Schule. Ich gehe soweit, daß ich von dem Unterrichtsgesetz verlange, daß es zu den einzelnen Gemeinden — seien sie bürgerliche, politische oder kirchliche, oder, nach dem Ausdruck des Landrechts, schul-

societätische, — daß das Unterrichtsgesetz zu den einzelnen Gemeinden, welche Schulen gründen wollen, spreche: Wollt Ihr eine Confessionsschule, eine ausschließende Confessionsschule, Ihr sollt sie haben; — wollt Ihr eine Simultanschule, eine Vereinigung der Kinder verschiedener Confessionen, aber mit getrenntem Religions-Unterricht, Ihr sollt sie haben; — wollt Ihr eine confessionslose Schule — wie in diesen Tagen der Landtag in Gotha den Antrag gestellt hat, — in Gottes Namen; warum nicht? — wollt Ihr eine, den Verhältnissen des Staates vollkommen entsprechende paritätische Schule — ich würde sie Humanitätsschule nennen — wohlan, Ihr sollt sie haben! Euer Wille soll entscheiden!' Denn, meine Herren, bei der außerordentlichen Verschiedenheit der religiösen Ansichten, die sich mit der fortschreitenden Bildung tagtäglich mehren — das können Sie doch nicht hindern — die Autorität ist fortwährend im Abnehmen begriffen — unter diesen Verhältnissen können Sie Ruhe und Ordnung nicht in das Land bringen, wenn Sie nicht erklären, daß die einzelnen Väter das Recht haben sollen, über die religiöse Bildung ihrer Kinder endgültig zu entscheiden. Das verlangt die von der Verfassung garantirte Religionsfreiheit.

(Sehr richtig!)

Ohne solche Concessionen wird eine Unzufriedenheit entstehen, von der man gar kein Ende absehen kann. Also Freiheit der Schule in diesem Sinne, Selbstverwaltung und Selbstregierung. In dieser Tendenz sind mehrere der wichtigsten Resolutionen der Unterrichts-Commission abgefaßt, ich empfehle sie Ihrer Annahme.

(Bravo! Links!)

XXIII.

Bemerkungen zur Organisation des Schulwesens.

Was unter der Organisation eines Standes zu verstehen ist, kann der, der es nicht weiß, an der Einrichtung des Militärwesens eines großen Staates kennen lernen. Jeder dazu gehörige Körper hat seine bestimmte Function, jedem ist eine bestimmte, eigenthümliche Aufgabe gestellt, jedem ist dazu auch eine ganz bestimmte, Allen bekannte Stellung angewiesen, einer ergänzt den andern, alle arbeiten in Harmonie für den einen Zweck der Erhaltung des Bestandes und der Sicherheit des Staats im Innern und gegen Außen. Das ist Organisation.*

Auf die seinem Zweck entsprechende Organisation hat jeder Stand Anspruch, und man kann einen Staat nur dann einen vollständig organisirten nennen, wenn dieses Ziel erreicht ist. Daß dieses bis jetzt noch von keinem deutschen Staat, vielleicht von keinem in der Welt, gesagt werden kann, lehrt nicht bloß die allerseits mangelhafte oder selbst noch gänzlich fehlende Organisation des Volksschulwesens, sondern lehrt der Blick auf jeden anderen Stand. Wie weit wir noch von diesem Ziele entfernt sind, zeigt

* Die Zusammensetzung des menschlichen Körpers aus einzelnen Organen, von welchen jedes eine bestimmte Function verrichtet, deren harmonische Thätigkeit die Einheit des Ganzen darstellt und producirt, gewährt das belehrende Bild einer vollständigen Organisation. —

auch die Beobachtung der klugen und weisen Wirksamkeit von Schulze-Delitzsch. Derselbe hat die Organisation der arbeitenden Stände, welche die Grundfläche der Staatspyramide bilden, im Auge. Merkwürdig, wie vorsichtig derselbe dabei zu Werke geht! Kaum wagt er es, den Gedanken der Arbeiter-Organisation zu nennen; er zeigt seinen Zuhörern und Lesern dieses Ziel nur in weiter Ferne; vorerst lenkt er ihre Aufmerksamkeit auf die Vorbedingungen und beschäftigt sie mit denselben: mit der Aufforderung der Selbsthülfe zur Verbesserung ihrer materiellen Lage; er fordert als Grundlage zur Erreichung dieses nächsten Zieles die Bewährung der Einzelnen in volkswirthschaftlichen und anderen Tugenden, im Streben nach Bildung und Humanität. Erst wenn dieses Ziel erreicht sei, meint dieser weise Mann, könne von dem Weiteren die Rede sein. Die Anwendung dieser Gedanken auf den Lehrerstand liegt sehr nahe. —

Zur vollständigen Organisation eines Standes oder einer Corporation — von den alten Zünften, Innungen und Gilden ist nicht die Rede — werden folgende Einrichtungen erfordert:

1. Jeder selbstständige Mann gehört zu einer bestimmten Corporation. Das dabei entscheidende Moment ist das Geschäft, der Beruf. Durch ihn tritt der Mann als thätiges Mitglied in die Gesellschaft, durch ihn tritt er aus der abstracten Allgemeinheit des Menschseins heraus, wird zu einem concreten Factor.

2. In dieser Corporation hat jedes Mitglied eine berechtigte Stimme.

3. Der Zweck der Corporation ist ein doppelter: einmal die Beförderung der Tüchtigkeit der Mitglieder, demnächst die Erlangung und Erhaltung der richtigen Stellung derselben im Verhältniß zu allen übrigen Corporationen, zur geregelten energischen Ausübung ihrer Function. (Die Förderung der „Interessen" des Standes erfolgt dann von selbst. Wegen der Zweideutigkeit dieses Wortes ist es rathsam, dasselbe ganz zu vermeiden.)

4. Die zu derselben Function gehörenden Corporationen in den einzelnen Orten bilden in bestimmten Districten (Landkreisen, Regierungsbezirken, Provinzen) Verbände bis zu dem obersten Staatscentral-Verband, der Art, daß die Anträge der einzelnen

Corporationen in höheren, einander übergeordneten Allgemeinheiten (Ausschüssen u. s. w.) zur Berathung kommen, bis sie, von der höchsten Instanz ihrer Corporation adoptirt, der Landesvertretung zur Berathung und Beschlußnahme vorgelegt werden.

5. Die Gesammt-Corporation, als Einheit betrachtet, sendet ihre Abgeordneten in die Landesvertretung, damit dieselbe so zusammengesetzt sei wie das Land, die Nation selbst. Dieses ist nach meiner Ansicht das organisirende Princip, seine Verlebendigung oder Bethätigung bewirkt die Organisation der dem Wesen des betreffenden Staates entsprechenden Landesvertretung.

Mehr braucht darüber hier, wo es darauf ankommt, dem Leser eine Idee von Organisation zu geben, namentlich den Lehrer zu veranlassen, sich ein Bild von der Organisation des Schulwesens zu machen, nicht gesagt zu werden. Alles Uebrige ergibt sich von selbst. Dem aufgestellten Princip gemäß erfolgt die Organisation jeder Corporation, nicht bloß der Corporationen für materielle Thätigkeiten (der Handwerker, der Industriellen, der Kaufleute), sondern auch der Corporationen für andere Functionen (der Aerzte für die Gesundheitspflege, der Juristen für die Rechtspflege, der Gelehrten für die Pflege der Wissenschaften u. s. w., das Militärwesen nicht ausgenommen, dem eine Stellung außerhalb der allen andern Ständen angewiesenen Positionen nicht einzuräumen ist). Das Organisationsprincip wirkt von Unten auf bis zur concentrirenden Spitze in der Landesvertretung, in welcher jede thätige Corporation vertreten sein soll und welche über die Angelegenheiten aller entscheidet — natürlich in Harmonie mit der (monarchischen, republikanischen 2c.) Staatsverfassung. Das ist Organisation.

Wie weit wir in unseren deutschen Staaten von diesem Ziele entfernt sind, lehrt jeder Blick.

Man betrachte das Beste, was wir in dieser Beziehung besitzen, die Städteordnung mit den Stadtverordneten und dem Magistrat!

Die Bürger wählen die Stadtverordneten. Aber sind in ihrer Vereinigung darin alle Functionen der Bürger vertreten? Erfolgt die Wahl gemäß der in der Stadt befindlichen activen Corporationen?

Ist demnach die Stadtverordneten-Versammlung so zusammengesetzt wie die Stadt selbst? Das wird Niemand behaupten. Es fehlt daher die gesetzlich geregelte active Bethätigung aller vorhandenen wirklichen Factoren; ihre Stelle vertritt der abstracte Begriff des Bürgerthums und der Zugehörigkeit zu demselben, der Zufall entscheidet.

Der Beruf ist es, welcher dem Manne seine Stellung anweist in der bürgerlichen Gesellschaft. Nicht wie isolirte Atome sollen die Menschen neben einander stehen; sondern sie sollen und wollen den natürlichen Anziehungen gleichartiger Bestrebungen folgen.

In dieser Beziehung haben wir in der neueren Zeit, seitdem eine größere Lebendigkeit die Menschen ergriffen hat, herrliche, wichtige Fingerzeige gebende Fortschritte gemacht; welche Menge von Vereinen hat nicht Deutschland entstehen sehen, in Folge der Anziehung der Berufsgenossen! Verdient etwa dieser Naturtrieb von Seiten der Staatsbeamten und der die Organisationen der Städte und der Staaten beeinflussenden Personen keine Beachtung?

Es kommt nur darauf an, diesen organisirenden Trieb zu erhalten, zu begünstigen und für die, den wirklichen realen Verhältnissen und den Bestrebungen der Bürger entsprechend zu gestaltende Staatsverfassung zu benutzen.

Daß unsere Preußische Verfassung mit dem „Herrenhause“ und mit dem „Abgeordnetenhause“ dem aufgestellten Princip in keiner Weise entspricht, bedarf keines Beweises. Bei der Wahl der Abgeordneten entscheidet nicht, wie es geschehen sollte, der wirkliche active Factor, der Beruf, sondern die abstracte Eigenschaft des Menschen und Bürgers. Das Abgeordnetenhaus ist nicht nach Analogie der wirklich vorhandenen Lebensfactoren gebildet, nicht so, daß es, wie es sein sollte, als die Nation in concentrirter Form angesehen werden könnte, sondern der Zufall entscheidet über seine Composition. Die Erfahrung, die über seine Wirksamkeit und den Grad seiner Congruenz mit den realen Wirklichkeiten vorliegt, ist noch kurz; sie scheint aber der Zweckmäßigkeit und der Dauer seines Bestandes kein günstiges Prognostikon zu stellen; nach dem Obigen

liegen der Gesammtverfassung, namentlich der Art der Wahl der Abgeordneten, von der so Vieles abhängt, reale Fehler zu Grunde.

Wir bescheiden uns, darüber kein endgültiges Urtheil zu haben. Es war unsere Absicht nur, die Idee einer realen Organisation aufzustellen, um darnach die Vorstellung einer etwaigen Organisation des Schulwesens zu reguliren. Dazu würde gehören, daß jeder Lehrer der Corporation des Kreislehrer-Verbandes angehört, daß dieser in dem Regierungsbezirks- oder Provinzial-Lehrerverbande vertreten wird, daß dieser Abgeordnete entsendet in die Reichs-Schulsynode, deren Abgeordnete zugleich in der Landesvertretung Sitz und Stimme haben. Die Anregung zur Gesammtthätigkeit geht von den Individuen, die Gesetze gehen von der Centralbehörde aus. Jeder ist zu selbstständiger Thätigkeit berufen, Jeder ist, wenn er darauf nicht verzichtet, ein actives Rädchen in der von lebendigen Kräften durchdrungenen sogenannten Staatsmaschine, die aber etwas Höheres ist als ein mechanisches Werk, indem sie einen gegliederten Organismus darstellt, in welchem jeder Theil, gleich einem Gliede des menschlichen Körpers, selbstständig seine Function verrichtet — in Harmonie und Einheit und in Unterordnung unter den Zweck und Geist der gesammten Gesellschaft. —

Die vortheilhaften Folgen einer solchen gesellschaftlichen Organisation sind leicht aufzuzählen.

1. Für den Einzelnen.

Jeder gehört einer Corporation an mit derjenigen Eigenschaft, die den abstracten allgemeinen Menschen zu einem besonderen, eigenthümlichen, thätigen Wesen gemacht hat. Der Berufsmensch ist der eigentliche, selbstgeschaffene Mensch. Fragt man nach dem Charakter eines Menschen, so fragt man nach seinem Beruf, durch den er in die menschliche Gesellschaft eingreift. Wer keinen Beruf hat, ist ein Schemen, ein Gespenst, ein Nichts. Auf die Frage: Was ist der und der Mann? antwortet man: ein Handwerker, specieller: ein Tischler — ein Fabrikherr, genauer: ein Spinnereibesitzer — ein Gelehrter, besser: ein Doctor der Theologie u. s. w.

Mit dieser eigensten Eigenthümlichkeit faßt die Corporation den Mann; in ihr hat er Gelegenheit, sich zu bewähren, sich geltend zu machen. Das gewährt ihm innere Befriedigung, erhöht die

Freude an dem Berufe. Er theilt den Genossen mit und er empfängt. Gestärkt durch Mittheilung und Belehrung kehrt er aus den Corporationsversammlungen in seine Werkstätte zurück. Was er Neues gehört und erfahren, wird versucht; was er selbst producirt, wird anerkannt. Das Selbstgefühl des Mannes als schaffendes Mitglied der Gesellschaft steigt. Er sieht die Leiter zu Ehre und Ruhm vor sich. Von guten Gedanken, Vorschlägen, Entdeckungen und Erfindungen geht nichts verloren. Die allgemeine, wie die praktische Bildung nimmt zu. —

Das sind Erfahrungssätze, die Jeder kennt, der selbstthätig unter selbstthätigen Berufsgenossen gesessen hat. Ohne solche Gemeinschaft geht ein neuer guter Gedanke leicht verloren, er wird nicht ausgebeutet; weiß man aber, wo er angebracht, verwerthet werden kann, so bildet man ihn aus. Durch die Mittheilung, durch Rede und Gegenrede verliert er die Einseitigkeit. Der Mensch bedarf zur Befestigung seiner Ueberzeugungen der Zustimmung Anderer, besonders geachteter Personen. Ohne sie fühlt er sich vereinsamt, wird verstimmt und mißtrauisch, nicht bloß gegen Andere, sondern auch nur zu oft gegen sich selbst.

Man verlangt — um dieses Eine noch hervorzuheben — von dem Manne Anhänglichkeit an die Heimath, Liebe zum Vaterlande, patriotische Gesinnung. Das Heimathsgefühl wirkt instinktmäßig, ich gebe es zu; aber so lange dasselbe nichts mehr geworden ist, wirkt es sehr oberflächlich, hat den Menschen nicht. Lasset ihn nicht nur etwas Nützliches geschaffen haben; sondern lasset ihn auch zu dem Bewußtsein gelangen, daß er für die Förderung der Interessen seiner Heimath, seiner Mitbürger unter ihrer Anerkennung Nützliches gewirkt hat: dann erst wurzelt seine Angehörigkeit zur Heimath innig und tief; dann hat er sich das Recht, in ihr zu sein und zu leben, erobert. Allenthalben auf der Erde findet man Boden und Himmel, Luft und Licht, überall kann man existiren; so lange man nicht mehr hat als diese allgemeinen Güter: so lange hat man noch kein Vaterland, so lange ist man mit demselben nicht fest verwachsen. Diese Stufe erreicht man nur durch die schaffende Kraft, in Verbundenheit mit Gleichstrebenden. Wollt Ihr daher den einzelnen Mann innig an die Heimath, an das Vaterland an-

schließen, so fügt ihn mit seinem Wirken und Schaffen ein in eine seine Thätigkeit hervorrufende Gemeinschaft als thätiges Mitglied, und verschafft ihm dadurch das Gefühl, daß er dem Vaterlande angehört und das Vaterland ihm. Die Corporation ist das sicherste, direct wirkende Mittel, patriotisch gesinnte Bürger zu erzeugen, in naturgemäßer, man kann sagen: unbeabsichtigter Entwickelung. Das corporative Wesen überhaupt, von dem Individuum (dem Atom) aus durch Verknüpfung, Vergesellschaftung und Wechselwirkung zur Erzeugung von Gemeinschaften, von den Einheiten zu den Vielheiten und durch diese zu größeren, umfassenderen, höheren Einheiten, von der breiten Fläche des Lebens und den Peripherien nach dem Alles einigenden Mittelpunkte hin, von der Grundfläche der Pyramide nach der Spitze — ist naturgemäße, organische Entwickelung. Eine den Gegenstand mehr empfehlende Ansicht läßt sich nicht gewinnen. Durch sie hört die trostlose Isolirung und Vereinsamung, die selbstsüchtige egoistische Absonderung, das Fürsichsein, das sich höchstens bis auf die „Seinigen" erstreckt, die Beschränktheit in philiströsen Ansichten, die gemeine Spießbürgerlichkeit auf, und mit diesen traurigen Eigenschaften bekommt der gesellschaftliche Zustand den Abschied, der die Entstehung gemeinnütziger, nur durch Vereinigung der Kräfte herzustellender Einrichtungen verhindert — mit einem Worte: der Patriotismus erhält freie Bahn.

Damit ist der Werth und die Bedeutung der Organisation der Gesellschaft angedeutet, durch Alle für Alle. Die Folgen können nicht ausbleiben; wer die Idee aufgefaßt hat, wird sie sich selbst nennen. Dieselbe eröffnet den Blick in eine Unendlichkeit.

2. Die Folgen der Organisation für die Verfassung des Staates, statt derjenigen, mit der wir bedacht worden, sollen noch angedeutet werden. Der Anschaulichkeit wegen wollen wir Einzelheiten aufzählen.

a. Der Umstand, daß jeder Einzelne von den Berufsgenossen in seiner Tüchtigkeit erkannt wird, führt die Garantie herbei, daß der tüchtigste von der Corporation hervorgezogen, zu höheren Stellen befördert, zum Vertreter derselben ernannt wird. Es entsteht die Gewähr, daß die tüchtigsten Menschen in die Landesvertretung eintreten. Die Corporation müßte ihr eigner und des Landes Feind

sein, wenn sie ein so wichtiges Amt elenden Schwätzern anvertrauen möchte. Sie wird sich nicht, wie so häufig jetzt, durch Zungenfertigkeit (oft unbekannter Menschen), durch stichwörtliches Phrasenthum, hohle Ueberschwänglichkeiten und elende Großsprechereien verleiten lassen, Unwürdigen ihre Unterstützung angedeihen zu lassen; sie wird auf den durch Einsicht und Tüchtigkeit erprobten, ihr wohl bekannten Charakter des Mannes sehen und diesen mit dem Mandate ihrer und des Landes Vertretung beehren.

b. Dieser Vertreter verharrt in der Gemeinschaft mit der betreffenden Corporation; denn er gehört ihr bleibend an, er tritt in sie zurück, ist ihr von seinem Thun, Rathen und Thaten Rechenschaft schuldig, sowohl was die Interessen der Corporation, als was das Interesse des Gesammtstaates betrifft. Was will es bedeuten, wenn der Abgeordnete nach beendigter Session einmal vor seine Wähler hintritt und ihnen den Gang und die Ergebnisse des Landtags im Allgemeinen schildert — nach Wahrscheinlichkeit abermals in der hochtrabenden Weise wie vor der Wahl — und dann sie auf Nimmerwiedersehen verläßt? Ist das lebendige, wechselwirkende Zusammengehörigkeit, fruchtbringende, gegenseitig belehrende Gemeinschaft? Die Wählerschaft besteht bei der jetzigen Einrichtung aus Personen der verschiedensten Art, die Einzelnen stehen auf den verschiedensten Standpunkten: was Anderes kann entstehen, als daß der Redner sich in den allgemeinsten Ansichten ergeht? Wohl, der Einzelne kann und soll zur Auffassung allgemeiner Interessen und Ideen herangezogen werden; sollen sie aber fruchtbar wirken, so müssen sie sich auf der Grundlage specieller Sach- und Fachkenntnisse erheben. Ohne sie entsteht nichts als Ueberschwänglichkeit und Verflüchtigung, Hohlheit und Phrasenthum.

c. Nicht bloß die Sach- und Fachkenner treten in die Kammer, sondern diese bilden auch die betreffenden Fachcommissionen.

Bei der jetzigen Einrichtung ist es Zufall, wenn jedes Fach in der Kammer durch tüchtige Fachkenner vertreten wird. Noch mehr herrscht der Zufall bei der Wahl der Commissionen, auf deren Zusammensetzung so Vieles ankommt.

Das Loos, also der reine Zufall, entscheidet über die Bildung der (sieben) Abtheilungen. Gesetzt, unter den Mitgliedern der

Kammer befinden sich Fachkenner, die auf Autorität Anspruch haben; aber das Loos hat sie unrichtig vertheilt: in der einen Abtheilung befindet sich keiner, in einer anderen sitzt eine Anzahl beisammen; aber nur zwei oder drei sind zu wählen. Man bedenke: die Gründlichkeit der Berathung in den Commissionen pflegt in bei weitem den meisten Fällen das Resultat in dem Plenum zu entscheiden.

Bilden dagegen die von den Corporationen gewählten Sach- und Fachkenner eo ipso die Commissionsmitglieder des betreffenden Faches, so hat ihr Urtheil Anspruch auf Autorität; jeder Wähler weiß, er selbst hat dazu mitgewirkt, er selbst ist gleichsam mit seiner Fachkenntniß in der Commission — die Sache steht nun ganz anders.

d. Die Aemter in den Corporationen sind Ehrenämter, der Vertreter einer Landescorporation in dem Abgeordnetenhause genießt die höchste bürgerliche Ehre, die nicht bezahlt werden kann und nicht bezahlt werden soll. Darum keine Diäten. Deren Nachtheil bedarf keiner Schilderung. Es genügt die Bemerkung, daß sie möglicher Weise Einzelne zum Begehr eines Mandats veranlassen.

Besitzt eine Corporation ein Mitglied, welches in besonderem Grade ihr Vertrauen besitzt, aber der erforderlichen Geldmittel entbehrt: nun, so gewähre sie ihm die nothwendige Entschädigung. Dieser Umstand kann die Verbindung des Abgeordneten mit seinen Committenten nur erhöhen, ihn in der Thätigkeit stärken.

e. Die Corporation wählt oder wähle keine Beamten! Der Beamte ist von seinen Vorgesetzten abhängig; aber nur ganz unabhängige Männer gehören in den Verein, der, unbeirrt von Nebenrücksichten und persönlichen Interessen, das Beste des Landes und Volkes zu berathen und zu beschließen hat. Dazu kommt: der Beamte gehört auf seinen Posten.

(Hält man es für heilsam, auch außerhalb der corporativen Verbindung frei dastehende, unabhängige Männer in die Kammer zu entsenden — nun, so treffe man darnach die Einrichtung, und hält man die Anwesenheit von Beamten für heilsam: nun, so richte

man seine Aufmerksamkeit auf solche Personen, die Beamte gewesen sind und sich als solche ausgezeichnet haben.)

Der Gedanke, daß die Anwesenheit von Beamten in der Kammer nothwendig sei, damit sie das „Interesse der Krone" vertreten, ist ein ungeheuerlicher. Bei der in Vorschlag gebrachten Zusammensetzung der Landesvertretung ist der Gedanke eines Zwiespaltes zwischen ihr und der Stelle, welcher die Ausführung der gefaßten Beschlüsse obliegt — eines Conflictes zwischen ihr und der Spitze ein Ungedanke. Die Initiative zu Anträgen, Gesetzentwürfen, Institutionen u. s. w., geht — wenn auch durch Individuen angeregt — von der gesammten Landesvertretung aus, die in der vorgeschlagenen Zusammensetzung nichts Anderes wollen kann, als was das Gedeihen der Landeswohlfahrt fördert. —

f. Der aus der Wahl der Corporation hervorgegangene Abgeordnete vertritt die Rechte und Interessen der Corporation, hat deren Entwickelung im Auge, allerdings; aber nicht im Gegensatz gegen das Interesse und Wohl des Ganzen, sondern in Harmonie mit demselben. Das Wohl des Einzelnen und der einzelnen Corporation bedingt das Wohl des Ganzen; aber das Ganze überwiegt an Werth und Bedeutung das Einzelne. Im denkbaren Falle eines Conflictes ordnet sich der Theil dem Ganzen unter; der einzelne Abgeordnete stellt sich auf diesen Standpunkt und berichtigt von ihm aus, wenn es nöthig ist, die Ansichten, Wünsche und Forderungen seiner Auftraggeber.

In die Landesvertretung gehören nur solche Personen, welche die Einrichtung und Gestalt einzelner Functionen aus dem Gesichtspunkte des allgemeinen Interesses betrachten. Daraus folgt, daß alle diejenigen, welche nur separatistische, nicht das Wohl Aller betreffende Interessen vertreten, namentlich diejenigen, welche durch ihr Verhalten dargethan haben, daß sie sich in ihren Forderungen und Abstimmungen von separatistischen Gelüsten leiten lassen, grundsätzlich von der Wahlberechtigung zu Abgeordneten ausgeschlossen bleiben müssen. Dieses ist bei katholischen Geistlichen, leider auch bei anderen Katholiken der Fall. Die Thatsachen haben den Beweis geliefert, daß sie von ihrem katholischen Standpunkte die Angelegenheiten des Staates beurtheilen und sich von diesem Urtheil

leiten lassen. Daß die katholischen Angelegenheiten gedeihen, mag ihr Interesse sein, ist es aber nicht des Staates; es ist particularistisch, ja sogar separatistisch, folglich verwerflich.

Die Interessen der praktischen Corporationen berühren den Gesammtstaat, alle Bewohner. Daß gute Schuhe fabricirt, gesundes Brot gebacken wird, kommt allen Bewohnern zu Gute; die katholischen Interessen berühren nur einen Theil der Bewohner, ja, sie sind nicht einmal neutral, sondern beschädigen andere. Folglich gehören sie nicht vor die Landesvertretung, und diejenigen, die sie allem Uebrigen überordnen, gehören nicht in dieselbe hinein.

(Ob Solches auch von protestantischen Geistlichen gilt, überlasse ich dem Urtheil der Leser.)

Hiermit schließe ich diese Bemerkungen. Für mehr gebe ich sie nicht aus. Es war nur darum zu thun, den Leser zu dem Bilde einer durchgeführten Organisation zu veranlassen; zunächst des Schulwesens. Zur Verallgemeinerung der Ansicht kamen die Bemerkungen über die Organisation der volksvertretenden Corporation hinzu. Das ihr zu Grund zu legende Princip ist nach meiner Auffassung kein anderes als dieses: die Corporation, welcher die hohe Aufgabe gestellt wird, die gesammte Nation eines Staats und den Staat selbst zu vertreten, muß das Wesen und die Eigenthümlichkeit seiner Bewohner in concentrirter Form darstellen; die Landesvertretung muß ein getreues Abbild des Staats, ein Microcosmus des Macrocosmus sein; deßhalb müssen alle im Staate thätigen Factoren in ihr ihre Repräsentanten haben. Das ist wirkliche, der Natur des betreffenden Staates entsprechende, reale Organisation.

Darnach ist auch die allgemeine Volksschule conform der Beschaffenheit und Eigenthümlichkeit des Staates und aller seiner Bewohner einzurichten.

XXIV.

Die Meisterschaft in der Lehrkunst.*

Alles natürliche Werden ist Entwickelung,** alle beabsichtigte Förderung dieses Werdens ist darum Entwickelungskunst. Denke ich an diese Kunst, so denke ich an diese Meisterschaft. Alles wahrhaft bildende Lehren gipfelt in ihr.

Was gehört zu ihrer Anwendung und Ausführung?

Erstens die Gabe der Anregung, die Befähigung, die Kräfte des Zöglings zur Thätigkeit zu bestimmen, die Lust dazu in ihm zu erwecken und seine Selbstthätigkeit hervorzurufen.

Zweitens die vollständige Beherrschung des betreffenden Stoffes.

Drittens die Gliederung desselben nach dem individuellen Standpunkte des Zöglings, die Anknüpfung desselben an seine Kenntniß, seinen Vorstellungskreis, sein Bewußtsein und die genetische Fortführung desselben bis zu dem festgestellten Ziele.

---

* Das Aphoristische dieses Aufsatzes möge seine Rechtfertigung finden in dem Ausspruch Goethe's: „Das Unzulängliche ist productiv" — es ist nicht erschöpfend, nicht allseitig, schließt nicht ab, enthält dadurch den Antrieb, weiter darüber nachzudenken und dadurch zu ergänzen.

** Wer begreift Angesichts obiger Wahrheit die Auffassung des ehemaligen Holsteinischen berühmten Kirchenfürsten Harms, der die „Entwickelung" als ein verdammungswürdiges Wort bezeichnete.

Viertens die Befähigung, die vorausgedachte Reihenfolge der Vorstellungen und Begriffe je nach dem verschiedenen Verhalten des Lernenden, das zum Voraus nicht mit mathematischer Sicherheit festgestellt werden kann, zu ändern, zu modificiren, ohne sich von dem Wege zum Ziele ablenken zu lassen.*

Fünftens die Gewandtheit in der richtigen Fragestellung, in der Benutzung der Antworten, in der Summirung der Resultate durch den Schüler selbst,** die richtige Betonung, die Beherrschung der Sprache überhaupt und die Befestigung des Lernenden in dem richtigen, zutreffenden Ausdruck.

Sechstens die Neigung und die Freude in der vollständigen, selbstlosen Hingebung an die Schüler, die Versetzung des Lehrers in das Centrum seiner inneren Thätigkeit.***

---

* Goethe, der tiefe Menschenkenner und Pädagoge, gibt folgende Regeln: „Fassen Sie einen Gegenstand, eine Materie, einen Begriff, wie man es nennen will, halten Sie ihn recht fest, machen Sie sich ihn in allen seinen Theilen recht deutlich, und dann wird es Ihnen leicht sein, gesprächsweise an einer Masse von Kindern zu erfahren, was sich davon schon in ihnen entwickelt hat, was noch anzuregen ist. Die Antworten auf Ihre Fragen mögen noch so ungehörig sein, mögen noch so sehr in's Weite gehen, wenn sodann nur Ihre Gegenfrage Geist und Sinn wieder hereinwärts zieht, wenn Sie sich nicht von Ihrem Standpunkte verrücken lassen, so müssen die Kinder zuletzt denken, begreifen, sich überzeugen nur von Dem, was und wie es der Lehrende will. Sein größter Fehler ist der, wenn er sich von den Lernenden mit in die Weite reißen läßt, wenn er sie nicht auf dem Punkte festzuhalten weiß, den er eben jetzt behandelt." —

** Die Befähigung zur Entwickelung ist nicht immer mit der Fertigkeit in der Zusammenfassung verbunden. Goethe sagt von sich: „Ich besaß die entwickelnde, entfaltende Methode, keineswegs aber die zusammenstellende, ordnende." —

*** Der Leser wundere sich nicht, daß ich oben von dem Hauptmittel der Erziehung nicht gesprochen habe. Bekanntlich ist dieses das eigene Haben und Sein Dessen, was man dem Zögling aneignen will, specieller: der lebendige Besitz der ethischen Grundsätze, welche man durch die Katechetik in dem Gemüth des Zöglings erwecken und für welche man ihn gewinnen will. Es gilt weniger dem Wissen als dem Wollen — dem Worte gar nicht, sondern dem Sein und Thun. Da dieses die Voraussetzung jeder wahren Erziehung ist, so brauchte dieselbe oben nicht besonders genannt zu werden. —

Von diesem sechsten Erforderniß aus verdient die katechetische Entwickelung, da diese Ansicht neu zu sein scheint, aufgefaßt und näher betrachtet zu werden.

Man hat behauptet, daß der Lehrer durch die richtige Ausführung seines künstlerischen Berufes mehr an innerer Entwickelung gewinne als der Lernende. Diese Bemerkung ist eben so richtig wie wichtig. Wichtig, weil sie dem Lehrer die zu nehmende Position anweist; richtig, weil sie wahr ist, indem sie dem Lehrer den höchsten Lohn seiner Thätigkeit, die Niemand ihm rauben kann, verheißt und ertheilt.* Die Selbstaufopferung wird zur Selbstbefriedigung. Der Mensch erreicht, so weit es möglich ist, seine Vollendung durch Entäußerung seines Selbst, durch Hingebung und Aufopferung.

Wo wird sie in höheren Anspruch genommen als durch die Thätigkeit des wahren Katecheten. Ich kenne keine.

Das ist's, was ich sagen wollte: die wahre, entwickelnde Lehrkunst, die Meisterschaft darin, setzt den höchsten Grad der geistigen, gemüthreichen, hingebenden Aufopferung voraus. Es ist die Ueberleitung des Gemüths, der Seelenthätigkeit und des gesammten inneren Lebens in die Seele und das Leben eines Werdenden, es ist ein Erzeugungs- und Schöpfungsakt.

Von dieser Wahrheit kann man sich überzeugen durch den Blick auf Diejenigen, welchen die Befähigung und die Lust zu einer solchen Hingebung total abgeht: der Blick auf die in sich Abgeschlossenen, die Eitlen, die Hochmüthigen, die Egoisten. Diese Menschen sind schlechthin unfähig zu jeder Art geistiger Entwickelung. Lehren, d. h. Vorsagen, Behaupten, Dociren, was die Welt so nennt, das mögen sie verstehen, aber mehr auch nicht. Durch diese Unfähigkeit sind sie gekennzeichnet, so wie durch das Gegentheil die Anderen.

Ueberlege das Derjenige, der ein tieferes Urtheil über Lehrerpersönlichkeit gewinnen will und über die erhabene Kunst, von der

---

* „Die Unterweisung Jüngerer ist ein vorzügliches Mittel der Selbstbildung." Goethe.

wir geredet haben, die ein unvergleichliches Selbstbildungsmittel ist zum Menschen und zum Lehrer.

Erst muß man den Menschen herausbilden und dann den Lehrer. Also für jeden Stand. Der Mensch ist das Allgemeine, Gemeinsame, der Stand das Besondere. Das gemeinsame Allgemeine, das Manche mit dem Abstracten verwechseln, ist die Basis, auf der sich die Besonderheiten erheben. (Daß es mit der religiösen Bildung auch also gehalten werden muß, wird zwar, wie bekannt, bestritten, ist aber trotzdem das Richtige.) Erst Mensch, dann Lehrer, Theologe, Jurist, Kaufmann u. s. w. Erst Christ, dann, wenn das noch nicht bestimmt genug ist, Katholik, Lutheraner u. s. w. Nun gibt es Besonderheiten, welche mehr als andere die allgemeine Bildung fördern. Das Amt oder der Beruf des Lehrers und Erziehers steht hier in erster Linie. Leicht begreift sich das. Der Lehrer und Erzieher hat es fortwährend mit geistigen und sittlichen, kurz Bildungsverhältnissen zu thun, die eben den Menschen zum Menschen machen, was nicht in gleichem Grade von dem Arzte, dem Advokaten, dem Kaufmann, dem Handwerker gesagt werden kann. Eben darum erwartet man mit Recht von den Gliedern des Lehrerstandes vorzugsweise einen erhöheten Standpunkt. In der That gehört die Erscheinung eines Lehrers, dem die allgemeine Bildung fehlt, der sich durch Rohheit bemerklich macht, zu den abschreckendsten Wahrnehmungen. Schullehrer und Kirchenlehrer haben gegenseitig vor einander einen Vorzug. Der Geistliche tritt als Seelsorger und Beichtvater dem Menschen nahe, er thut tiefe Blicke in das Innerste der Menschen — diese Stellung wird zu einem Förderungsmittel seines eigenen Innern. Der Schullehrer hat es mit der werdenden Seele zu thun, er tritt mit ihr in Verbindung, er theilt sein eigenes Empfinden und Wollen den erziehungs- und bildungsbedürftigen Kindern mit, die Unschuld derselben reinigt und läutert ihn selbst. Und noch Eins hat der Lehrer in Betreff der selbstbildenden Kraft seiner Thätigkeit vor dem Geistlichen voraus: die Gemeinsamkeit seiner Arbeit mit der Arbeit seiner Schüler, die in Eins zusammenfällt. Dieses eben ist, wovon wir reden, die entwickelnde Thätigkeit, in höchster Potenz die entwickelnde Katechetik.

Haben wir sie oben richtig charakterisirt, die Forderungen genannt, die sie an den Lehrer stellt, so haben wir damit die tief bildende Kraft, die sie auf den Lehrer ausübt, bezeichnet. Wer sie, sagte Trotzendorf, aus der Schule nimmt, nimmt die Sonne aus der Welt. Wer sie, specialisiren wir, aus den Lehrerbildungsanstalten entfernt, beraubt dieselben um eines der tiefsten Bildungsmittel für Lehrer und Zöglinge. Wir haben aber die Kunst der entwickelnden Katechetik als die Meisterschaft des Lehrers bezeichnet. Sie ist es. Ihre Schwierigkeit und Seltenheit springt aus den Bedingungen, aus welchen sie hervorgeht, in die Augen. Nicht Jeder kann es zu dieser Meisterschaft bringen. Es braucht nur eine jener Bedingungen zu fehlen, und die Erreichung des Zieles ist unmöglich. Aber es ist auch nicht nöthig, auch das Mittelgut ist schätzbar.* Nothwendig aber ist das Streben nach der Höhe, nothwendig der Anblick virtuoser Leistungen,** nothwendig sind eigene Uebungen und Versuche. Mögen sie Anfangs noch so schüler- und stümperhaft ausfallen: durch Straucheln gewinnt man die Sicherheit auf den Beinen. Ohne die Aneignung eines gewissen Grades in dieser hohen Kunst bleibt der Lehrer — das ist sicher — ein Stümper. Durch sie erreicht er den ihm möglichen Grad der Meisterschaft, nicht bloß als Lehrer, sondern auch, wie wir angedeutet haben, als Mensch. Das Streben in dieser Richtung veredelt den Menschen, und jeder Grad des Gelingens setzt schon edle menschliche Eigenschaften voraus. In der Auffassung dieser letzteren Wahrheit sagten wir oben: der Egoist findet die Thür zur entwickelnden Katechetik vernagelt. Sie setzt die Selbstentäußerung voraus: das Widerspiel des Egoismus. Der Egoist will sich, der Katechet den Andern, er geht in ihm auf. Der Egoist will sich darstellen, darum ist er schwatzsüchtig, er kann nicht warten, er nimmt dem Schüler das Wort von der Zunge, er duldet nur das

---

* „Es ist nicht vernünftig, ein Talent, zu dem man nur einigermaßen Geschicklichkeit hat, deßwegen, weil man es niemals in der höchsten Vollkommenheit ausüben wird, aufzugeben. Goethe.

** „Folgt eines Meisters Sinn!
Mit ihm zu irren ist Gewinn". Goethe.

seinige; der Katechet ist ruhig und sicher, er lockt den Lernenden zum Versuchen seiner eigenen Kräfte, er freut sich seiner Eigenthümlichkeit. Der Egoist herrscht und drückt nieder, der Katechet dient, entfaltet und befreit. Hoch die Kunst der entwickelnden Lehrweise!

Der Egoist kann nicht; es gibt aber auch Leute, die nicht wollen, denen die entwickelnde Lehrweise nicht in ihren Kram, nicht in ihr System paßt. Dieses sind zwar auch Egoisten, aber nicht Egoisten des eigenen, inneren, gebundenen Selbst, sondern Egoisten oder Knechte des Systems. Dieses System heißt Autorität, und das Mittel, sie zur Herrschaft und Beherrschung des Einzelnen wie des ganzes Volkes zu potenziren, heißt das Positive und die ihm entsprechende Lehr- und Erziehungsweise die positive. Da wir es hier mit dem Unterrichte zu thun haben, so fragen wir: worin besteht die positive Lehrweise und welches sind ihre Folgen?

Die erste Frage läßt sich ganz kurz beantworten: sie besteht in dem Geben — alles Wissen und Lernen wird als gegeben, als fertig dargestellt, dem Lernenden so dargeboten, ihm als etwas Aeußeres vorgeführt, das er zu empfangen, anzunehmen, in sich hineinzutragen, im herkömmlichen Sinne des Wortes zu lernen, dem er sich zu unterwerfen hat, das für ihn Autorität ist. Die Unterwerfung unter Autoritäten allüberall will man, sie ist eine natürliche Folge dieser Lehrweise, um ihrer willen will man sie, preis't man sie, schreibt sie vor. Daher die Bekämpfung und Verwerfung der entwickelnden Lehrweise, die Furcht vor ihren Folgen, weniger in Betreff ihrer Einwirkung auf Einzelne, als auf das ganze Volk. Man fürchtet die Freithätigkeit, die Selbstthätigkeit, die Gewohnheit, selbst zu denken und zu prüfen, die Beweglichkeit des Geistes, die Ueberzeugung, daß Alles auf dem Wege der Entwickelung entstanden ist und daß Alles in der Fortentwickelung erhalten werden muß, daß alles Unveränderliche, Stabile verworfen und bekämpft werden, Alles ohne Ausnahme in Fluß erhalten werden muß — Ansichten und Ueberzeugungen, die sich als Folgen durchgreifender entwickelnder Lehr- und Bildungsweise einstellen. Hic haeret aqua.

Wie wird nun in Begünstigung jenes Autoritätssystems im Unterricht verfahren?

Man lehrt vorzugsweise alte todte Sprachen, als solche schwer zu erlernende, unveränderliche Sprachen, nicht zum lebendigen Gebrauch im Fluß des Lebens, sondern zum (todten) Wissen, zum Buchgebrauch, zur Gelehrsamkeit.

An der Spitze dieses Lernens steht die Regel, die unbeugsame Regel, welche unbedingten Gehorsam verlangt. Man könnte zwar den Schüler veranlassen, die Regel aus der gegebenen Sprache selbst zu finden, das wäre immer Etwas; aber das setzte eine Beweglichkeit des Geistes voraus, welche den betreffenden Lehrern abgeht, es ist zu weitläufig, gegen das Herkommen und, was schwerer in's Gewicht fällt, gegen das System; daß die alten Sprachen dasselbe gründlicher fördern als die neueren, liegt auf der Hand; die neueren (lebendigen) sind in Fluß.

Zum zweiten Hauptpfeiler des auf das Autoritätsprincip zu errichtenden Gebäudes empfiehlt sich die Behandlung der Religion. Dieselbe wird ganz als streng positiv, als gegeben, als fertig, als unübertreffbar, als geoffenbart dargestellt, der sich der Mensch unbedingt zu unterwerfen habe. Diese Ansicht und die ihr entsprechende Verfahrungsweise ist so bekannt, daß es darüber kaum eines Wortes bedarf; hier ist absolute Autorität, welche selbst den Gedanken an Entwickelung ausschließt, oder, wo er etwa aufkeimen sollte, verurtheilt.

Dem System gemäß und ihm entsprechend werden gelehrt: die Geschichte und die Geographie, selbst die Naturwissenschaften (Naturgeschichte, Physik, Chemie, Geologie, Astronomie) und sogar die Mathematik. Alles wird vordocirt, der Lehrsatz wird an die Spitze gestellt, der Beweis folgt ihm nach. Alles ist außer dem Lernenden, Alles muß von ihm angenommen und gelernt werden. Die Wissenschaften treten ihm als die imponirendsten Mächte entgegen, die zu bewältigen und zu beherrschen nur Wenigen als möglich erscheinen kann. Die unendliche Mehrzahl der Lernenden dankt Gott, wenn sie nur den an sie gestellten Anforderungen zu genügen im Stande ist. Allüberall treten dem Schüler Autoritäten gegenüber, welche Unterwerfung verlangen und Gehorsam zur Folge haben. So will man es haben.

Daß man es so haben will, lehrt jeder klare Blick in das

Gesammtgetriebe des Staatslebens, lehrt in specieller Beziehung die Bildung, die man den Lehrern ertheilt.

Man bildet sie in der oben beschriebenen Weise. Man weiß, daß die Schüler so zu werden pflegen, wie die Lehrer sind. —

Es gibt keine schwierigere Kunst als die wahre Lehrkunst. Wissen gehört dazu, aber mit dem Wissen ist es nicht gethan. „Je gelehrter, desto verkehrter" hat eine weitgehende Wahrheit. Aber man thut wesentlich nichts weiter, als daß man ein möglichst umfassendes Wissen verlangt, indem man glaubt, wenigstens sagt, daß der Inhaber desselben sich zum Lehrer eigne. Das ist richtig, nämlich zum Lehrer im Sinne des oben beschriebenen Systems. (Es ist hauptsächlich von den sogenannten wissenschaftlichen, literarisch gebildeten Lehrern die Rede.) Hat man sie durch eine lange Schule der Erfahrung und Uebung hindurchgehen lassen? Nein. Hat man sie praktischen Meistern als Lehrlinge und Gesellen beigegeben? Nein. Verlangt man von ihnen den Nachweis des Besitzes der Haupteigenschaft eines Lehrers, des Besitzes der anregenden, entwickelnden Kraft? Nein. Wie sollte man auf diese Gedanken verfallen können, so lange man das Princip der Autorität für das richtige und heilsame, sein Gegentheil für ein gefährliches und verderbliches System erklärt? Man verfährt consequent, das ist nicht zu leugnen, soll nicht bestritten werden; ob aber im Sinne einer Zeit, welche den Fortschritt verlangt, im Sinne einer Nation, die ihren Wohlstand, ihr Glück von der Entwickelung aller Verhältnisse für abhängig erkennt und erklärt — das ist eine andere Frage.

Unwiderlegbar ist der Satz, daß Unterricht, Erziehung und Bildung ihre Normen nehmen müssen aus der Natur des Menschen und aus den Verhältnissen der Zeit, in welcher der Mensch zu wirken berufen ist. Jene wie diese verlangen nach meiner Auffassung Entwickelung, und darum verlange ich für Erziehung, Unterricht und Bildung das Entwickelungsprincip, nicht einseitig hier oder da, sondern durchgängig, allüberall, und ihm gemäß die Art der Bildung aller Lehrer ohne irgend eine Ausnahme.

Ergehen wir uns noch in einer kurzen Betrachtung! Ich sagte bereits: der Hauptfehler der alten, schlechten, in den meisten

Anstalten nach wie vor ausgeübten Methode besteht darin, daß der junge Mensch vorzugsweise, oft ausschließlich als ein aufnehmendes, (zum Lernen im ordinären Wortsinn bestimmtes) Wesen betrachtet und behandelt werde. Allerdings ist der Mensch 1. eine aufnehmende, mit der Annahme der Existenzen oder Realitäten zu beschäftigende Kreatur; aber er ist auch

2. ein thuendes (äußerlich thätiges),
3. ein erkennendes,
4. ein schaffendes (Neues, ihm Neues erzeugendes),
5. ein fühlendes,
6. ein wollendes Wesen.

Durch richtige Schulmethode wird

die aufnehmende Fähigkeit und Kraft geweckt und gestärkt durch den Lese=, Schreib=, Zeichen=, Anschauungs=, Natur=, Geschichts= und Sprachunterricht;

die äußerliche Thätigkeit durch Lesen, Schreiben, Zeichnen, Sprechen, Singen, Memoriren;

die erkennende Thätigkeit durch alle Objecte (blind und unbewußt soll der zu klarem Bewußtsein zu erhebende Mensch nichts verrichten), namentlich und in höherem Grade durch Natur=, Geschichts= und Sprachunterricht;

die schaffende (erzeugende) Thätigkeit durch Mathematik (Zahlen= und Raumlehre);

die Gefühlsthätigkeit oder Lebendigkeit durch Sing=, Natur=, Geschichts= und religiösen Unterricht;

das Wollen (das sittliche Wollen) durch Geschichte und Religion.

Die die Anwendung der richtigen Methode offenbarenden Merkmale und Resultate sind demnach:

Sicherheit im Thun und Wissen;
Klarheit im Erkennen (der Gesetzlichkeit);
Fertigkeit im Schaffen und Erzeugen;
Lebendigkeit im Fühlen;
Festigkeit im Wollen.

Das Aufnehmen bildet wesentlich (jedoch nicht ausschließlich) die erste, das Erkennen die zweite, das Schaffen und Wollen die dritte Stufe. Die schlechteste Methode beharrt auf

der ersten Stufe, die bessere steigt zur zweiten auf, die richtige hat die dritte im Auge, betrachtet demnach die erste und zweite als Vorstufen zur dritten. Schüler, die nur die erste Stufe erreichen, haben Dressur ohne Erkenntniß; die zweite — besitzen Fertigkeit und Einsichten; die dritte — können, wissen und wollen, oder nach Goethe: sollen, wollen und können.

Nach diesen drei Stufen unterscheiden sich auch die Lehrer nach der Verschiedenheit ihrer Ausbildung für ihren Beruf. Die gehörige Naturbegabung vorausgesetzt, kann die Methode ihrer Ausbildung ihnen den Durchgang durch dieselben verbürgen und die auf allen dreien auszuübenden Thätigkeiten aneignen. Nur über Eins ist sie nicht in gleichem Grade Herr: über das innere Sein. Das ist der einzelnen Person ureigenes Werk. Allmächtig ist keine Wissenschaft, keine Methode, folglich auch keine Pädagogik und keine Anstalt. Am Sein, Haben und Wollen erkennt man den richtigen Lehrer und seinen Schüler. Wie jener diesen dazu hinführt, das eben ist die Aufgabe der Methode. Ihre Erforschung und Feststellung setzt die Kenntniß der Objecte und der Subjecte, in letzterer Beziehung die Gesetzlichkeit der Entwickelung voraus. Gesetzlichkeit überhaupt ist das Gesetz der Gesetze, folglich auch das Gesetz der Methode. Ihr Studium ist das Hauptstudium des Erziehers als Lehrer. Nach diesem Grundsatze bemesse man den Werth der Lehrerseminare als Bildungsanstalten für die lehrende Thätigkeit der Zöglinge, ermesse man die Unbegreiflichkeit ihres Mangels für ganze Lehrerkategorien und den in ihnen herrschenden faulen Aberglauben, die Methode gehöre zu dem Genre subjectiver Dinge — eine Meinung, mit der alles einheitliche, gesetzmäßige, organische Wirken und Bilden eines Lehrercollegiums aufhört, indem statt desselben Willkür und Herkommen herrschen, nach Friedrichs des Großen Ausspruch „die Vernunft des Pöbels". —

XXV.

Schutz den Polizisten der Natur!

Jugenderinnerungen sind unverwüstlich, unverlierbar.

Siegen, mein Geburtsort, liegt auf einem Berge, ist eine Bergstadt, auf drei Seiten von einem Thale umgeben, an das sich Berge anschließen (der sogenannte „Häusling" gehört zu den schönsten Bergformen, die ich je gesehen), die zum Theil mit Hoch- und Niederwald besetzt sind, in welchem hundert Vogelarten nisten und singen. Selbstverständlich gehörte es, wenigstens vor 50 und mehr Jahren, zu den höchsten Freuden der Siegener Jugend, die damals fast mehr auf den Bergen, in Wäldern und auf den Schmelzhütten als in den Schulen lebte, Nester* zu suchen, nicht um sie auszuheben, sondern um sich ihrer zu freuen. Doch wurde hier und da ein junger Vogel zum Aufziehen mitgenommen. Ein Schulfreund, der nachherige Director des Gymnasiums in Elberfeld, Seelbach, hatte ein ganzes Zimmer voll der mannigfaltigsten Arten. Dasselbe zu betreten, gehörte zu den Genüssen. Ich erinnere mich noch lebhaft des Aufruhrs, den ein hineingebrachter alter Sperber darin verursachte. Wir selbst holten einst aus dem sogenannten „Birkenwald", der aber ein Wald voll der prächtigsten, hochstämmigsten Eichen war, drei junge Adler aus dem Neste, zogen

* „Lauter Meisterstücke", sagt Hebel in seiner „Betrachtung über ein Vogelnest". „Gottes Werke macht Niemand nach", fügt er hinzu.

sie auf, und hatten das Vergnügen, sie so zu zähmen, daß sie herangewachsen über die Stadt dahinflogen und zur Fütterzeit heimkehrten, bis sie zu unserer höchsten Betrübniß eines Tages ausblieben. Aus diesen und ähnlichen Jugenderlebnissen schreibt sich meine Liebe zu der Thier-, besonders der Vogelwelt her.

Eine tiefe Entrüstung überkam mich daher mit meinen Reisegefährten am 15. August 1863 in Andermatt, eine Stunde unter dem Gipfel des Gotthard. Die Leser mögen dieselbe und die veranlassende Wahrnehmung aus folgender Anzeige, die wir nach der Reise in Berliner Zeitungen einrücken ließen, ersehen.

Naturräuberei!

Die Nacht vom 14. zum 15. August d. J. brachten wir in einem Wirthshause in Andermatt (auf dem Gotthard) zu. Am nächsten Morgen, als wir uns vor dem Hause zur Abfahrt rüsteten, sahen wir die Wirthin mit einer großen Schüssel vorbeiwandern. Es war buntes Gefieder darin. Neugierig folgten wir ihr in die Küche, und wir fanden in der Schüssel ein halbes Hundert der kleinsten Singvögel, die in der Frühe des Morgens gefangen worden waren und nun von der Wirthin zum Rupfen und Braten übergeben wurden.

Das ist die Räuberei, die auf jenen Höhen und Pässen, welche die Natur unseren Singvögeln zum Passiren angewiesen hat, getrieben wird und die wir hiermit als Naturräuberei signalisiren, als ein schändliches Gewerbe arbeitscheuender Tagediebe. Denn ist es nicht ehrlos und schändlich, um schnöden Gewinns willen die Sänger unserer Wälder, die zugleich die nützlichsten Geschöpfe der Mutter Natur sind, zu vernichten, um sie einem Gourmand zum Desert aufzutischen? Nicht mehrere Hundert dieser kleinen Geschöpfe reichen hin, den ordinärsten Hunger zu stillen.

Unsere Absicht bei dieser Mittheilung ist die, die schweizerischen Behörden auf dieses schimpfliche Gewerbe aufmerksam zu machen, und sie, die in achtungswerther Fürsorge für ihres Landes Eigenthümlichkeit durch Gesetz die Gemse schützen, aufzufordern, diesen Schutz auch auf die Sänger unserer Heimath auszudehnen. Die

Schulkinder werden gestraft, wenn sie ein Nest ausnehmen; wichtiger ist es, den Strolchen so ehrloses Gewerbe zu legen.

Mögen einzelne Geldgierige den Rheinfall bei Schaffhausen und die Wasserfälle bei Meiringen, vielleicht auch bald auf dem Rigi und dem Pilatus den Sonnenaufgang für Geld sehen lassen; aber solche Naturräuberei muß nicht nur den Oekonomen, sondern jeden Naturfreund empören. Haß der Geldgier und — der Genußsucht!

Berlin, 18. September 1863.

Dr. Diesterweg. Sanitätsrath Dr. Holthoff.

Am 31. December 1863 beschloß ein berühmter Thier- und Menschenfreund, der ehemalige Professor Gloger in Berlin, sein ruhmreiches und doch so elendes Leben, ruhmreich, weil er sein Leben mit großem Erfolg dem Schutz der Thiere, besonders der Vögel, gewidmet hatte, elend, weil es ihm trotzdem jämmerlich erging. Er starb in großer Armuth.

Sein Hauptwerk: „Naturgeschichte der Vögel Europa's mit besonderer Rücksicht auf Deutschland" ist leider nur im ersten Bande: „Die deutschen Landvögel" erschienen.

Allgemein bekannt ist die auf Anregung der preußischen Regierung von ihm verfaßte Schrift: „Die nützlichsten Freunde des Land- und Forstwirths unter den Thieren", aus welcher der Auszug stammt: „Kleine Ermahnungen zum Schutze nützlicher Thiere", eine für die Jugend berechnete Schrift, welche das landwirthschaftliche Ministerium in 25,000 Exemplaren abdrucken und unter die Lehrer und die Schulkinder vertheilen ließ. Außerdem machte Gloger praktische Versuche im Berliner zoologischen Garten und in Privatgärten. Er baute Nistkästchen zum Schutze der Vögel, die er, wie überhaupt seine Ansichten über den nothwendigen Schutz landwirthschaftlich nützlicher Vögel, in Aufsätzen zu empfehlen nicht müde wurde.

Gloger empfing von vielen Seiten, selbst aus Paris, anerkennende Schreiben mancherlei Art; aber davon kann man nicht leben. Der verdienstvolle Mann ist ein neues Beispiel deutschen Märtyrerthums.

Wir haben bereits Vereine zum Schutz nützlicher Thiere, Vereine zur Verhütung der Thierquälerei. Aber was hilft's? In Berlin verfallen noch alljährlich Dutzende von Menschen wegen Quälerei von Pferden und Hunden u. s. w. den Polizeistrafen. Mit der Jugend muß angefangen werden. Hier liegt ein Feld edler Thätigkeit für die Lehrer vor, nicht bloß um in nationalökonomischer Hinsicht Nutzen zu stiften, da die Vögel die schädlichen Insekten vertilgen, sondern auch in Bezug auf Humanität, Respekt vor der Natur und Liebe zu derselben. Die Alten verurtheilten einen Knaben zum Tode, weil er einer Wachtel die Augen ausgestochen hatte, indem sie sehr richtig der Meinung waren, solche Ruchlosigkeit werde sich später in Grausamkeit gegen Menschen offenbaren. Die deutschen Lehrer denken an Gemüthsbildung. Pflanzet Achtung und Liebe und Kenntniß der Pflanzen- und Thierwelt in die Seelen der Kinder, und Ihr könnt Euch des Geschwätzes über Gemüthsbildung überheben. Nach alter Sage setzte Walter von der Vogelweide in seinem Testamente fest, daß auf seinem Grabsteine zwei Gruben angebracht werden sollten, die eine mit Wasser, die andere mit Körnern zu füllen, „damit die Vögel, die ich allezeit geliebt, herbeikommen und guter Dinge bei mir sind". —

Schützet und speiset die Vögel im Winter, besonders die Insektenfresser, die so großen Nutzen stiften! Dr. Brehm macht in der „Gartenlaube" auf die Meisen besonders aufmerksam, die in der Vertilgung der Insekten „das Größte leisten". Ein Pärchen verzehrt mit seiner Brut vier Millionen — durch Beobachtung und Berechnung erwiesen. Darum „Fütterung derselben in der Nähe unserer Wohnungen! Welch' hohes Entzücken gewährt ihr lustiges Treiben bei der Fensterfütterung unseren Kindern! Wie wird ihr Mitleid und ihre Mildthätigkeit dadurch erregt! Werden sie dadurch nicht gewöhnt, gleiche Mildthätigkeit gegen leidende Mitmenschen zu üben? „Nun wollen wir auch den armen Vögeln bescheeren" — riefen unsere Kinder in ihrer Weihnachtsfreude. Ist das Nichts, Nichts die Freude an der Natur und ihren Geschöpfen? U. s. w.

Als Eckermann seinem Gönner Goethe einst die Geschichte von einem Rothkehlchen, welches junge Meisen, deren Eltern ab-

handen gekommen waren, zu füttern beeifert war, erzählt hatte, rief Goethe aus: Das ist eins der schönsten Geschichtchen, die ich jemals gehört habe! Das ist rührend, das müssen Sie Kindern erzählen! —

In der That, ein Knabe oder ein Mädchen, das sich des Nesterbaus der Vögel nicht nur nicht freut, sondern sogar dieselben muthwillig und frech zu zerstören geneigt ist — nicht freut über die Sorgfalt, mit welcher die lieblichen Luftthiere ihre Eier ausbrüten und die Jungen füttern (mit alleiniger Ausnahme des „sorglos glückseligen Waldlumps", des Kukuks) — nicht freut über ihr buntes Gefieder und ihren Gesang („nur so lang sie lieben, singen sie"), der Nachtigall und der Lerche, des Kanarienvogels und des Zeisigs, der Amsel und des Staars: er schlägt wie eine Wachtel, er pfeift wie ein Schäfer, er schrillt wie eine Windfahne und wie eine Säge, er girrt wie eine Taube, er bellt wie ein Hund, er schnalzt mit der Zunge u. s. w. — sich nicht freut der Beobachtung des leichtfertigen Spatzes (nach Masius des Proletariers unter den Vögeln), der harmlosen Grasmücke, des traulichen Rothkehlchens, des stolzen Wiedehopfs, der zierlichen Bachstelze, des philosophisch-pedantisch einherschreitenden Storchs, des majestätischen Schwans, des ritterlich-tapferen Hauspaschas (des Hahns), der mit den Jungen zornwüthigen Henne, des Kreise ziehenden Falken oder Adlers, der beschwingten Möve u. s. w., u. s. w.: ein Knabe oder ein Mädchen dieser Art (Gottlob, in Deutschland sind sie selten) wäre nichts werth. Zum Schluß ein Wort über

den Kukuk.

Das merkwürdige Thier, der „Frühlingsherold", hat zu allen Zeiten sowohl wegen seiner absonderlichen Töne als besonders wegen der Behandlung seiner Eier, die in der Vogelwelt ganz ausnahmsweise dasteht, die Aufmerksamkeit der Ornithologen und Oologen auf sich gezogen — nicht zu reden von dem Reiz, den der seltene Vogel auf alle Kinder ausübt. Dieser Umstand hat den Dr. Opel, Lehrer der Naturwissenschaften in Dresden, veranlaßt, im Verlag von Bock daselbst eine streng naturwissenschaftliche Monographie des Kukuks in einem Schulprogramm zu liefern, dessen Inhalt nun

in einer eigenen Schrift in zweiter vermehrter Auflage erschienen ist. Der Verfasser gesteht, daß die Aufklärung über das seltsame Gebahren des scheuen Vogels noch nicht vollkommen ist; er verfährt daher in seiner Schrift theilweise defensiv. In der That gehen noch allerlei Mythen und Märchen über ihn um. Ich erinnere mich, daß einst ein Landpastor in vollem Ernste versicherte, der Kukuk verwandle sich im Winter in einen Sperber. In Mörs zog ich einst einen jungen Kukuk auf, den mir ein Landmann verehrte. Er hatte ein rundes Loch in der Zunge. Ob er durch dasselbe die zwei, eine große Terz auseinanderliegenden Töne hervorbringt, weiß ich nicht. Herr Opel erwähnt solches Loches nicht. Er war sehr gefräßig, unbändig und — verschied bald.

Nach dem Ornithologen Neumann wird der Kukuk 20 bis 30 Jahre alt. Es gibt verschiedene Arten, eine ist rothbraun, die in Italien und im südlichen Deutschland und in Osteuropa häufiger vorkommt als bei uns. Er geht hinauf bis zum Nordcap. Als Zugvogel wandert er schon im August nach Afrika (Inseln des grünen Vorgebirges). Jedes Pärchen lebt in einem eigenen Revier. Mit anderen Vögeln hat er immer Streit. Er frißt die kleineren, auch Eier („Kukuk-Eierschluck!"). Er frißt Insekten, auch Larven, soll auch manchmal seine Nestgenossen angreifen. Er steht daher in bösem Ruf. Er legt seine 4—6 Eier in die Nester der Grasmücken, Lerchen, Ammern u. s. w., in jedes Nest nur eins. Die Eier sollen meist den übrigen Eiern des betreffenden Vogels gleichen (Kukukseier). Er bleibt ein geheimnißvolles Thier.

Sein Rufen bedeutet Regen (?). Aristoteles nennt die Vogelrepublik „Wolkenkukuksheim". Ein englisches Kirchenlied handelt vom Kukuk. In Haydn's „Schöpfung" hört man den Kukuk. Er ist ein Prophet, die Zahl seiner Rufe verkündet dem Hörer die Zahl seiner noch übrigen Lebensjahre. Auch vermehrt er das Geld, das man in der Börse trägt. Er steht im Bunde mit dem Teufel. Auf dem Blocksberge „tanzen der Kukuk und sein Küster". „Das weiß der Kukuk". „Hol' Dich der Kukuk!" U. s. w.

Die Ursache des Nichtbrütens ist schwer zu ergründen. Aristoteles leitete sie aus vermeintlicher Feigheit des Vogels her. Er ist aber ein kühnes, muthiges Thier. Plinius meinte, er ver-

lege die Eier, weil er wisse, wie verhaßt er sei, auch habe er Lust am Morden seiner Stiefgeschwister und Pflegeeltern. Nach Vaillart's Ansicht ist das Kukukweibchen zum Brüten zu aufgeregt und heißblütig. Andere meinen, es habe zu wenig Brutwärme. Nach Montbaillard sucht das Weibchen die Eier vor der Eiergier des Männchens zu verbergen. Andere meinen, es habe keine Lust zum Brüten. Thienemann erblickt in dem Nichtbrüten des Kukuks das Bestreben der Natur, alle möglichen Fälle zu produciren. Herissaat erkennt als Ursache die innere Organisation des Vogels, insonderheit die abnorme Structur und Lage des Magens. Opel stimmt dem bei; er behauptet als Folge davon eine Langsamkeit der Entstehung eines Eies nach dem andern und daß dem Vogel wegen der kurzen Zeit seines Aufenthalts in unseren Gegenden das Ausbrüten derselben unmöglich sei. Also noch nicht mit voller Gewißheit aufgeklärt! Wer ein Wort gebrauchen will, das Nichts erklärt, sagt: Instinkt. —

XXVI.

Lessing's Nathan.

(Ein Spiegelbild auch neuerer Zeit.)

Es ist uns beschieden gewesen, eine Zeit der drückendsten Reaction (1850—58) durchzumachen. Wie ein Dieb in der Nacht ist sie über uns gekommen. Was hat ein Deutscher, ein Mann von richtigem Gefühl, von Wahrheitsliebe, Freimuth und Charakter damals empfinden müssen! Wenn die Wände des einsamen Denkers reden und aussprechen könnten, was sie vernommen — was würden sie zu verkündigen haben! Und was für Ansichten sind in dieser Zeit von den Dächern gepredigt worden!

Da hat man erfahren, wie viel oder vielmehr wie wenig selbstständige Menschen es gibt! wie sie ihre Meinungen bestimmen, ihre Bestrebungen dirigiren lassen von den Gewalthabern!

Unzählige Menschen haben es empfunden und ausgesprochen, daß eine solche Zeit eine Periode der tiefsten Corruption genannt werden müsse, daß ihre Folgen geradezu unberechenbar und lange lange über die Dauer solcher traurigen Zeit nachwirken müßten!

In der That wäre es darum ein gutes Werk, wenn Jemand die Mühe übernehmen wollte, hervorragende Ansichten, die jene Zeit hervorgebracht hat, zusammenzustellen — zur prägnanten Charakteristik dieser Zeit und ihrer Wortführer.

Auch die pädagogische Literatur hat Denkmäler dieser Art aufzuweisen.

Wir halten es für zeitgemäß, ein colossales dieser Gattung dem Leser hier vorzuführen.

Es bespricht die Frage, ob Lessing's Nathan eine passende Lectüre für die Oberklasse eines Gymnasiums abgeben könne — und verneint sie. Es muß die Leser interessiren, die Gründe für diese Behauptung zu hören. Dieselben findet man in Mützel's Zeitschrift für das Gymnasialwesen, im ersten Bande des zehnten Jahrganges (wohlgemerkt) im Jahre 1856. Ihr Verfasser, damals Professor am Berliner Friedrichs-Gymnasium, Dr. Köpke, benutzte „die historisch-kritische Einleitung und den fortlaufenden Commentar, besonders zum Gebrauch auf höheren Lehranstalten, zu Lessing's Nathan von Dr. Niemeyer", um seine, dem Bestreben Niemeyer's entgegengesetzte Absicht zeitgemäß der Welt zu offenbaren.

Wir führen die dargelegte Begründung des merkwürdigen Gutachtens mit seinen eigenen Worten an, lassen ihnen dann die Meinungen Andersdenkender, gleichfalls mit deren eigenen Worten, folgen, und fügen endlich unsere eigene Ansicht hinzu. Die Leser werden dann — wenn auch in der Stille — ihre eigene Meinung hinzuthun. In einem Falle dieser Art darf man sich nicht neutral verhalten. Jeder muß wissen, auf welcher Seite er steht und warum, und wie er, wenn ähnliche Zeiten wiederkehren sollten, ähnliche Offenbarungen zu beurtheilen habe. Wer kann es wissen, was uns noch beschieden sein wird?

1. Die Ansichten des Herrn Dr. Köpke.

1) „Der Unterricht in der Muttersprache hat als einzigen Zweck die Bildung des Gefühls und mit derselben die Bildung zum nationalen Bewußtsein".

2) „Wir dürfen daher aus unserer Literatur (der Jugend) nur einen solchen Lehrstoff bieten, welcher dem, was wir im Glauben und Wissen anbauen wollen, nicht nur nicht entgegentritt, sondern diesem höheren Zweck förderlichst dient". (Stimmt Nr. 2 zu Nr. 1?)

3) „Daß wir auch den Glauben anbauen und kräftigen müssen, möchte nur der verneinen, der weder an sich selbst, noch an der ihm anvertrauten Jugend den Drang und das Bedürfniß zu glauben, je erkannt, und den Charakter der deutschen Nationalität und deren historische Bedeutung nicht begriffen hat". (Drang zum Wissen pflegt eine gesunde Jugend zu offenbaren — von ihrem „Drang zu glauben" ist nichts zu verspüren.)

4) „Darf unsere heimische Jugend mit Recht von den Schulen eine Förderung im Glauben verlangen, so will ich gerade in der deutschen Lectüre dasjenige vermieden wissen, wogegen wir aus irgend welchem Grunde um unserer Schüler willen Opposition zu machen gezwungen wären. Wir sollen in dem, was wir aus unserer vaterländischen Entwickelung vorführen, vielleicht bloß zur Bildung des Witzes und Verstandes, oder einer frühreifen und darum unzeitigen Kritik einen Lehrstoff geben, der mit dem Zwecke der Jugendbildung zur Nationalität nicht überstimmte?" (Man vergesse nicht, daß das in Bezug auf den „Nathan" gesagt ist!)

5) Schiller und Klopstock „sind lediglich auf dem Boden des Christenthums erwachsen" und „führen unserer Jugend die ergreifendsten Züge christlicher Tugenden zu". (Das thut also Lessing nicht?)

6) „Sein (des Nathan) künstlerischer und literar-historischer Werth entzieht sich dem Verständniß der Schüler auf allen Stufen, seine Bedeutung läßt die Jugend besten Falles kalt, seine Schönheit erwärmt keinen unserer Schüler". (Ein schönes Zeugniß für ein Gymnasium!)

7) „Fragt man die Jugend nach ihrer Theilnahme am Nathan u. s. w., so hat sie keine sittliche Erhebung, die ihr belebend nachwirken könnte, gewonnen". (Bedauernswürdige Jugend!)*

* „Nationale Cultur" heißt das große Wort, welches von den Dächern herab gepredigt werden muß — Eintauchung der Alten und Jungen in den edlen deutschen Geist, wie er dargestellt ist in den Meisterwerken großer Vaterlandsgenossen, unter welchen unbestrittener Maßen Lessing einer der ersten ist. Sein Geist ist deutscher Geist der edelsten Art, und in keinem seiner Werke ist derselbe stärker, eindringlicher, einschneidender ausgeprägt als in seinem

8) „Schlegel nannte Lessing's Gedicht ein Elementarbuch des höheren Cynismus. — Der Verständige weiß, wie viel daran wahr ist; er weiß namentlich, daß sich eine wunderbare Kühle über das ganze Werk ergießt." (Eine dem Urtheil der gesammten deutschen Nation widersprechende Behauptung!)

9) „Das Drama ist auf eine Polemik basirt, die gerade gegen das ankämpft, was der Jugend am meisten Noth thut, und was die Aufgabe der höheren Lehranstalten nicht ist, zu untergraben gegen den Glauben". (Ist das Lessing'scher Styl?)*

10) „Der Christ ist allein der Menschenliebe fähig. — Ein Jude, der sich heut zu Tage wie Nathan äußern mag, steht — ein caput mortuum — in einem Nichts".

11) „Man gebe dem Schüler, wie überall (!), so auch hier nur das Positive!"

12) „Was soll eine solche Lectüre (die des „Nathan") auf einem Gymnasium? Dieselbe ist von den höheren Lehranstalten gänzlich auszuschließen!" —

Diese und die damit übereinstimmenden Ansichten stehen in dem Gutachten des Verfassers, in welchem sie näher motivirt sind. In diesem Auszuge ist das Hauptmotiv hinlänglich ausgesprochen, Jedermann kennt das Uebrige. Auf mich macht das Ganze einen fast unbeschreiblichen Eindruck, gemischt aus Staunen und Verwunderung, Unwillen, Zorn und — daß ich es gerade heraussage — Verachtung. Ich glaube, daß ein Aufsatz dieser Art von einem

---

„Nathan". Ihn studiren, ihn sich zu eigen machen heißt „sich deutsch erziehen". — Wer sagte das?

* Ueber die Sprache und sprachliche Darstellung Lessing's, ein Muster für alle Zeiten, nur ein Wort (Dr. Schneider, über den Materialismus): „Wenn man in Lessing gelesen hat und dann ein neueres Buch in die Hand nimmt, so merkt man wohl, daß fast ein Jahrhundert dazwischen liegt; aber nicht selten wird man versucht, die Zeitordnung umzukehren und die neuere Arbeit hundert Jahre hinter Lessing zurückzusetzen, so unklar und haltungslos ist die Sprache, so verworren und unverstanden sind alle Begriffe, so unsicher und spielerisch sind alle Gedanken". An dieser Kategorie kann man z. B. die schwebende, unsichere und nebelhafte Bedeutung messen, welche unsere „Rechtgläubigen" in das Wort „positiv" (man muß den Schülern Positives geben!) hineinlegen".

Gebildeten nur in einer Zeit, wie die von 1850—58, geschrieben werden konnte. Was würde aus einer Nation werden, in welcher Ansichten dieser Art allgemein würden?! — Das hat nun, Gott sei Dank, gute Wege. Vernehmen wir

2. die Meinungen Anderer

über Lessing im Ganzen und über seinen „Nathan“ im Besonderen.

1) Herder: „Wahrheit forschen, nicht erforscht haben — nach Gutem streben, nicht alles Gute bereits erfaßt haben: war hier (Lessing!) dein Blick, dein strenges Geschäft, dein Studium, dein Leben“.

2) Engel: „Lessing ist und bleibt der Stolz unserer Literatur“.

3) Fr. Schlegel: „Schwerlich sind noch andere deutsche Schriften besser geeignet, den Geist des Selbstdenkens zu erregen und zu bilden, als die Lessing'schen, welche ihre specifische Kraft nicht durch den Inhalt allein, sondern auch durch die Form haben“.

4) W. Menzel: „Nie waren Humanität und Weisheit so innig mit dem romantischen Wesen männlicher Ehre gepaart als hier, und kein neuerer Dichter, ich sage keiner, hat diese Grazie der Männlichkeit darzustellen gewußt, wie Lessing. — Sein Nathan bildet seinen Inhalt nach dem Lichtpunkt der im XVIII. Jahrhundert herrschend gewordenen Humanität“.

5) H. Heine: „Der Styl ist der Mensch selber!“ ist auf Niemand anwendbarer als auf Lessing; seine Schreibart ist ganz wie sein Charakter: wahr, fest, schmucklos, imposant und schön; wie Quadersteine ruhen die Sätze auf einander“.

6) Petri: „Lessing lebt und wirkt fort und fort in Allen, denen es hell und klar ist im Geist und durch des Geistes lichtvolleres Wesen auch gut und warm um's Herz ist; er kann und soll und wird unter dem Auge der ewigen Vorsicht auch da immer mehr zu leben und zu wirken anfangen, wo der Geist noch finster und das Herz noch kalt und eng ist“. — „Nathan, das begründete Werk aller Zeiten! Daß Lessing voll heiligen Eifers für Licht und Wahrheit und für das Edelste im Menschen,

für Sittlichkeit und Tugend war, um, von diesem Eifer erfüllt, auch von seinem Genius unterstützt, sehr viel dazu beigetragen und die zweckmäßigsten Mittel erwählt hat, der Menschheit für wahrhafte Erleuchtung über Gott und göttliche Dinge die Augen, und für die rein moralische Größe in Gesinnungen und Thaten das Herz zu öffnen, wer, der seinen Nathan gelesen, kann es verkennen?"

7) Schenkel: „Die bloß negative Kritik führt am Ende in's Bodenlose; hier aber erblicken wir einen herrlichen, positiven Hintergrund, den man bei Beurtheilung des Werkes gewöhnlich übersieht".

8) Hagenbach: „Lessing war eine große, eine edle Natur, sein Wahrheitssinn ist unbestechlich, seine Geradheit überaus ehrwürdig, auch wo sie mit Derbheit gepaart ist; nirgends scherzt er mit dem Heiligen, überall ist es ihm bitterer Ernst".

9) Hillebrand: „Er bleibt ein unvergängliches Denkmal, das die deutsche Muse der Idee der Menschheit und der nationalen Gesinnung gesetzt hat".

10) Gelzer: „Ueberall führte er die Sache der Unterdrückten gegen den Bedränger, vertheidigte die Bewährung des Glaubens im Leben, die Realisirung der Religion als That und Gemeinschaft".

11) Prutz: „Lessing ist der eigentliche geistige Vater unserer sogenannten classischen Epoche geworden; er ist es, auf den alle Ströme zurücklenken, den wir Alle als Lehrer und Meister zu verehren haben".

12) Kunze: „Lessing bildet den Kern der Zukunft, und es ist das höchste Interesse der Menschheit, diesen unsterblichen Kern zu entwickeln".

13) Danzel: „Wir verehren in Lessing einen der freiesten Geister, nicht bloß unseres Volkes, sein Name ist das Feldgeschrei in jedem Kampfe für Licht und Wahrheit, das Losungswort bei jeder unerschrockenen und vorurtheilsfreien Mannesthat geworden".

14) Guhrauer: „Lessing hat als Dichter im Geiste des Stifters der christlichen Religion gehandelt, daß er den einfältigen

evangelischen Sinn der Wahrheit und Liebe in dem verachteten Mann aus dem Volke anschaulich macht".

„Sein Nathan gereicht der Christenheit zur wahren Ehre. Auf welcher hohen Stufe der Aufklärung und Bildung muß ein Volk stehen, in welchem sich ein Mann zu dieser Höhe der Gesinnung hinauf schwingen, zu dieser freien Kenntniß göttlicher und menschlicher Dinge ausbilden konnte!"

15) Joh. Scherr: „In Nathan hat Lessing einen wahren Triumphgesang der Humanität und Geistesfreiheit geliefert".

16) H. Kurz: „Wenn wir schon die vollgültigste Ursache haben, den großen Mann wegen dessen zu verehren, was er gethan und gewirkt hat, so sind wir ihm dafür noch zu größerem Danke verpflichtet, daß wir in ihm und seiner Thätigkeit die zuversichtliche Gewähr einer schönen Zukunft erblicken, die mit dem Augenblicke eintreten muß, wenn der Geist Lessing's, der wahre deutsche Geist, gesund und kräftig sich entfaltet, wenn an die Stelle der philosophischen Phrasenmacherei, der krankhaften Empfindsamkeit, der kindlichen Schwärmerei klare und bewußte Einsicht in die Lebensverhältnisse tritt, wenn der praktische Sinn des Volkes, nicht aber gelehrter Pedantismus und hohles abstractes Formelwesen unsere Schicksale lenkt". —

17) Schlosser: „Was früher oder später alle blinden und tollen Verfechter des Veralteten erfahren, müssen auch die Zeloten unserer Tage erfahren, daß sich früher oder später eine himmelstürmende Partei erhebt, und daß sich die Gemäßigten dieser anschließen, um nicht genöthigt zu sein, sich gleich den zahlreichen Augendienern und Heuchlern zu allem alten Wuste zu bekennen, sobald er neu aufgestutzt wird".

18) Gervinus: „Der Gebrauch, den Lessing von seinen Gaben machte, ist ein ewiges Muster". — „Gegen die Christomanen muß man wieder die Frage richten: also ist die christliche Liebe nicht die christliche Religion? O der schwachmüthigen Wortfechter, die diesem Manne nicht mit Rührung und Wärme nachrufen, was sein Klosterbruder vom Nathan sagt: „bei Gott, er war ein Christ, ein bess'rer Christ war nie!" Und, o der Aengst-

lichen! Haben nicht schon Tausende an diesem Schatze Theil gehabt, an dem noch tausendmal Tausende theilen können! Wem hat nicht bei dieser freien sicheren Moral, die in jedem Zuge großartig und mannhaft ist, das Herz geschlagen? Und welcher Mann der späteren Zeiten wäre, den wir uns zum Muster nehmen möchten, und dem nicht diese heiter-ernste Menschlichkeit ein neuer Katechismus geworden wäre! Und was könnte man der Folgezeit Heilsameres wünschen, als daß dieser reizende Codex religiöser und weltlicher Moral immer tiefer in die Herzen unseres Volkes greifen möchte, dem es vorzüglich gegeben schien, zu glauben ohne Aberglauben, zu zweifeln ohne Verzweiflung und frei zu denken, ohne frivol zu handeln!"

19) Carl Schwarz: „Das Praktisch-religiöse, dieser Einheitspunkt des Religiösen und Sittlichen — die Liebe, die aufopfernde, hingebende, tragende und anerkennende Liebe, wie sie nur einen andern Namen und eine concrete Erscheinungsform hat in der Toleranz Andersdenkender und Glaubender, in der die Unterschiede der Stände, Völker und Religionen überwindenden Humanität, ist für Lessing unzweifelhaft der Kern der christlichen Religion".

„Er war unter allen Aufklärern der Einzige, der diesen Namen wirklich verdiente, der aufklärte, ohne zu verflachen, der vereinfachte, ohne zu verkürzen, der reinigte, ohne die Wahrheitsschätze zu verschleudern".

20) Aus dem Rauhen Hause: „Nur die Liebe, die voll und wahr, wie sie in Christo wohnte, kann auch heute noch die elend zerrissene Welt heilend überwinden und überwindend heilen. Das ist der ewig wahre, der eigentliche Sinn von Lessing's Nathan und von seinem ganzen Denken und Dichten, das ist die Religion Christi, die er der christlichen Religion und Kirche mahnend entgegen hält".

„An wahrer, ernster, keuscher Sittlichkeit, ja an Heroismus der wirklichen selbstverleugnenden Liebe, nicht an sinnlicher Leidenschaft, ragt Lessing weit über unsere sämmtlichen deutschen Dichter und über die meisten großen Männer überhaupt empor".

21) Bluntschli: „Ihren glänzendsten Triumph hat die religiöse Humanität Lessing's in dem herrlichen Drama: Nathan der Weise, gefeiert. Gegenwärtig gibt es keinen bedeutenden Ort in Deutschland mehr, wo Lessing gehindert würde, die Kanzel der Bühne zu besteigen und in dem Nathan, zum Aerger aller Zeloten, seine prächtige Predigt gegen die religiöse Eitelkeit und Selbstgefälligkeit und gegen den kirchlichen Verketzerungseifer vor allem Volk zu halten".

22) Lang: „Lessing's Nathan — dieses Evangelium der Humanität* und der Liebe, das Evangelium Jesu Christi selber nach derjenigen Seite, nach welcher es bisher am wenigsten gekannt und geübt wurde". — „Die Streitenden sollten nie vergessen, daß ihre erste und letzte Bestimmung ist, Menschen zu sein, das Allen gemeinsame, rein Menschliche, das zugleich das wahrhaft Göttliche, ist, in reiner Sittlichkeit und selbstverleugnender, aufopfernder Liebe auszubilden und zu entwickeln".

23) Dietrich: „Wenn jetzt ein Lessing lebte und schrieb, so würde ich nicht sagen, daß solche Schriften auf die Schule gehörten. Sie würden sich an ein reiferes Publikum richten. Nachdem aber Lessing's Werke hundert Jahre lang in unserem Volke gewirkt, nachdem Lessing's Gedanken mit in Fleisch und Blut wenigstens der Gebildeten in demselben übergegangen sind, kann auch die heran-

---

* „Das Christenthum der Humanität ist die Religion des deutschen Volkes — die Religion, wie sie der germanische Geist mit seinem Blute besiegelt hat. Nicht einen exclusiven, confessionellen Religionsunterricht soll die Schule geben, der an der Stelle der christlichen Liebe oftmals Haß säet und die deutsche Nation sogleich bei seinem Auftreten in zwei sich bekämpfende Parteien scheidet, sondern einen Religionsunterricht, der Christum, die persönlich erscheinende Liebe, verkündet, fern von trennenden theologischen Lehren" 2c.

Schulrath Dr. K. Schmidt.

„Die orthodoxe Kirchlichkeit ist heutiges Tages nicht nöthig zur sittlichen Gesundheit".

„Findet man ein größeres Quantum niedriger und rechtloser Gesinnung bei den ehrlich Nichtorthodoxen, die man ausschließen möchte, oder bei den äußerlich Kirchlichen, die sich durch eine inhaltslose Lüge der Ausschließung entziehen?"

v. Sybel, kleine histor. Schriften.

wachsende Jugend der gebildeten Kreise angeleitet werden, an der Quelle selber bei ihm zu schöpfen und in diesen klaren Brunnen sich zu vertiefen. Seine Schriften sollten von Keinem, der zur Universität geht, ungelesen sein, von Keinem nur oberflächlich gelesen".

24) Campe, von dem Goethe sagte, „daß er die Kinder Unglaubliches gelehrt habe": „Es ist in ihm (dem Nathan) der Geist, der verständig ist, heilig, einig, mannigfaltig, scharf, beredt, rein, klar, sanft, freundlich, ernst, frei, wohlthätig, leutselig, fest, gewiß, sicher — vermag Alles, siehet Alles und geht durch alle Geister, wie verständig, lauter, scharf sie sind".

Statt weiterer Zustimmungen (consensus omnium) die Nachricht, daß die Bewohner der Preußischen Hauptstadt den Plan gefaßt haben, neben Schiller und Goethe das Standbild Lessing's zu errichten.* Vergl. die Schrift vom Tribunalsrath Fr. Bloemer (einem Katholiken): „Lessing, Schiller, Goethe".**

Ein Werk von solcher Beschaffenheit, von solchem Manne sollte nicht werth sein, von 18- bis 20jährigen Jünglingen gelesen, studirt

* Was sagt Berthold Auerbach, der Kenner und Freund des Volks, dazu:

„Bald wird Schiller und bald werden alle längst dahingegangenen und doch in Ewigkeit lebenden Geister in Wahrheit Nationaleigenthum des deutschen Volkes werden. Dann wird es — jenseits der Preußischen Regulative (!) — kein Dorf mehr geben, ein Schulhaus gewiß nicht (!), in dem nicht Schiller's Tell und Wallenstein, Goethe's Hermann und Dorothea, Lessing's Nathan zu finden sind — und der Wandersmann, der aus seiner Stube hinauszieht auf die Berge und in die Thäler des Vaterlandes, weiß, daß er überall seine besten Freunde findet, und aus der unsichtbaren Kirche tönt ein Glockenton durch die Lüfte, so weit sich der Himmel über die deutsche Erde wölbt, und unser Vaterland ist eine Geistesheimath, wie keine andere außer ihr". Deutsche Blätter 1863, Nr. 32.

** Der Großherzog Friedrich von Baden bezeichnet Bloemer's Schrift als eine „berechtigte Aufforderung an die Nation, sich des Besitzes eines großen Meisters wieder bewußt und der bildenden Wirkung seiner geistigen Thaten theilhaftig zu werden. Denn — fügt der Fürst hinzu — wir können uns nicht verhehlen, daß es oft den Anschein hat, als ob der große Lessing uns abhanden gekommen wäre". —

und innerlich verarbeitet zu werden?* Darum von den höheren Schulen ausgeschlossen werden müssen, weil „der Unterricht in der Muttersprache die Bildung des Gefühls und die Bildung zu nationalem Bewußtsein einzig zum Zweck" haben soll. (Oben Nr. 1). Ich sollte denken: eben darum, weil auch Lessing's Nathan unendlich über diese beschränkten Zwecke hinausreicht. Und ist eine Spur von Sinn in der Behauptung, daß der Nathan „dem Zweck der Jugendbildung zur Nationalität" widerspräche? (Oben Nr. 4.) Ich sollte wiederum denken: eben darum, weil wir keinen Mann besitzen, der an deutscher Charaktereigenthümlichkeit, Tiefe wie Höhe, Lessing übertrifft.**

Aber wir verstehen: Er gibt nicht „Positives", und man gebe, verordnet Herr Köpke*** „dem Schüler, wie überall, das „Positive". Ueberall das Positive! — diese Rede erklang in der bekannten Zeit von den Kanzeln und auf der Tribüne, auf welcher der große Meister Stahl glänzte! „Gegebene Autorität, gegebene Pflichten, gegebene Zustände!" Das war die Panaçee dieser Meister in der Umkehr, womit sie die kranke Zeit heilen wollten. Positives,

* Niemeyer hat es nicht für nöthig erachtet, die Zweckmäßigkeit des Lesens und Erklärens des „Nathan" in seinem Commentar nachzuweisen; er setzt dieselbe als zugestanden voraus. Der Commentar, durch eine „historisch-kritische Einleitung" bereichert, setzt den Lehrer in den Stand, über alle Seiten und Betrachtungsweisen des Kunstwerks (poetische wie sachliche und sprachliche) gründliche Auskunft zu geben. Durch das Studium eines solchen Werkes erzielt man für sich selbst und die Schüler mehr Gewinn, als durch bruchstückartige Lectüre vieler. Das Werk Niemeyer's ist durchweg sehr empfehlenswerth. —

** „Freunde, bedenket Euch wohl, die tiefere Wahrheit laut zu sagen, sogleich stellt man sie Euch auf den Kopf!" Schiller.

*** „Neben Fichte und Schiller dürfen wir den Mann nicht vergessen, der mit Recht ein Erzieher der deutschen Nation genannt wird, der, als Deutschland seine Nationalität verloren zu haben schien, nach allen Seiten hin die Majestät der Dummheit entthronte und dafür das hohe Lied der Toleranz in seinem „Nathan" anstimmte — das Lied der allgemeinen Menschenliebe — das Lessing einst, der Mann, an dem jeder Zoll ein König war, von seiner „alten Kanzel", dem Theater, herab verkündete und das heute von den Dächern gepredigt werden muß".

Schulrath Dr. K. Schmidt.

positive, gegebene, geoffenbarte Sätze, über alle Vernunft hinaus, nicht zum Verstehen, sondern zum Glauben, ohne Urtheil und Kritik! Darum hinaus mit dem Nathan, der aus oppositioneller Gesinnung entsprungen ist, der den Lehrer selbst zur Opposition nöthigt, der zwar Toleranz, Humanität, die höchsten menschlichen und christlichen Tugenden in edelster Anschaulichkeit eindringlichst lehrt,* aber dem Offenbarungsglauben schadet, ihn herabsetzt** — hinaus mit ihm!

So dachte, schrieb und lehrte man in der Periode der Reaction. Es war so unklug nicht, mit einem Streiche Andern zu schaden und sich selbst zu nützen. Aber dieser eine Streich charakterisirt vollständig jene Zeit, ihre Förderer und die Geförderten. Die Abhängigkeit der Beamten von ihren Oberen räth zum Mißtrauen gegen ihre veröffentlichten Urtheile. Nicht der grobe Irrthum ist, wie Lessing sagt, das Gefährliche, sondern der „verfeinerte Irrthum“. Schwer ist es, ja unmöglich, in Behandlung eines für alle Zeiten so unermeßlich wichtigen, weil unermeßlich zur Bildung beitragenden Gegenstandes sich selbst zu genügen. Man späht nach Hülfstruppen und Bundesgenossen. Und, siehe da, es erscheint

* „Ihr Völker, duldet euch! Ihr Menschen verschiedener Sitten, Meinungen und Charaktere, helfet, vertraget euch! seid Menschen! Ein ewiger Denkspruch für unser Geschlecht in allen Klassen, Religionen und Völkercharakteren. Die Menschenvernunft und Menschengüte, die in diesem Drama die Wage halten, bleiben die höchsten Schutzgöttinnen der Menschheit“.
Herder.

** Man hat Lessing vorgeworfen, daß er in dem „Nathan“ das Christenthum hinter den Islam und das Judenthum zurückgesetzt habe, ich bestreite dieses unbedingt. Eben so wenig oder noch weniger stimme ich der Anklage bei, die man gegen ihn erhoben hat, weil er es unentschieden gelassen, welche Religion im Besitze des echten Ringes sei. Was bedurfte es dessen? „An ihren Früchten sollt Ihr sie erkennen!“ das war sein, wie jedes Unbefangenen, richtiger Maßstab. Wer den gebraucht — und dazu sollen doch auch unsere Jünglinge angeleitet werden — braucht sie nur hinzuweisen auf das, was das Judenthum und das Muhamedanerthum, im Unterschied vom Christenthum, aus den Völkern gemacht hat. Damit brauchte Lessing in Worten nicht zu prahlen. Aber darauf kam es dem herrlichen Mann an, seinen Mitchristen Gerechtigkeit einzuflößen gegen Andersglaubende und ihnen zu zeigen, daß auch außerhalb des Christenthums edle Menschen existiren.

einer, wie gerufen. Prediger Platz an der Nicolaikirche in Berlin. Mit Genehmigung liefere ich einen Auszug aus dessen Vortrag über „Nathan den Weisen", den ich dem Nachdenken der Leser empfehle. Hoffentlich ist Keiner unter ihnen, der den Nathan nicht zehn- und zwanzigmal gelesen hätte. Man findet immer neue, großartige, tief einschneidende und hoch erhebende Gedanken darin. Aber eben deßwegen gewährt es einen Genuß, auch Andere darüber zu hören, was uns erfreut und belebt. Seien die Leser aufmerksam darauf, ob ihnen hohle Negationen, oder edle Grundsätze und leitende Principien geboten werden! Toleranz, Menschenachtung, Humanität, aufopfernde Liebe, Sinn für Wahrheit, Wahrheitsforschung und Menschenrecht — sind das negative Größen, oder gehören sie zu den positivsten, schaffenden Factoren und Potenzen? Was will und kann ohne sie und gegen sie jene Forderung des „Positiven" bedeuten? — Ich gestehe es, daß ich Schiller's Wort über den Werth der Philosophie auf den Nathan anwende: „Was ich ohne dich wäre, ich weiß es nicht; aber mir graut, sehe ich, was Andere ohne dich sind". — Gleich dem „Homer" und dem „Faust" ist es ein ewiges Werk.

„Lessing's Nathan ist neben Goethe's Faust das Eigenthümlichste und Deutscheste, was unsere neuere Poesie geschaffen hat". Gervinus.

Recht deutlich wird diese Wahrheit durch die Rede des Predigers Platz. Dieselbe enthält mehr, als was wir geben. Ihre Trefflichkeit, wurzelnd in ihrem humanen, echt protestantischen Geiste, springt aber dadurch recht in die Augen. Die Aufmerksamkeit der Lehrer verdient besonders dem Theil der Rede zugewandt zu werden, welcher sich über das Wesen der Confession verbreitet. Derselbe wird hoffentlich dazu beitragen, die Lehrer davon zu überzeugen, ob sie ihre Schuldigkeit gethan haben, wenn sie ihre Schüler in die Schranken eines statutarischen Bekenntnisses einbannen und ihnen dadurch diejenigen Eigenschaften aneignen, welche in unreifen Menschen durch ein solches Bekenntniß erzeugt zu werden pflegen. Worin besteht das Wesen des Christenthums? ist auch heut zu Tage noch eine der wichtigsten Fragen, und zu deren richtiger Beantwortung

kann die Rede des Herrn Platz und durch ihn der Nathan Lessing's sehr viel beitragen.*

3. Prediger Platz über „Nathan den Weisen".

Wenn ich Ihnen die religiös-sittlichen Grundsätze im Nathan darlege, so werde ich in der Anführung von Stellen nicht zu ausführlich zu sein brauchen, da Ihnen ja dies Werk selbst wohl recht gründlich bekannt ist. Der erste und hauptsächlichste Grundsatz, indem er mittelbar schon die folgenden in sich schließt, ist der der Toleranz, der religiösen Duldung im ausgedehntesten Sinne des Wortes. Es liegt darin, daß, wie wir selbst das Recht in Anspruch nehmen, aus unserer Ueberzeugung und nach unserem Gewissen unsere Glaubensweise zu bestimmen und unser Leben im Verhältniß zur Gottheit zu gestalten, daß wir dies Recht auch in vollstem Maße allen Nebenmenschen zugestehen, daß wir es für einen der größten Frevel der Gottlosigkeit halten, mit irgend welcher Gewalt und irgend welchem Zwange in das Heiligthum des Glaubens, des Gewissens, des religiösen Cultus, des Bekennens

---

* „Wie lehrt Lessing? Alle bestehende innere Ungleichheit unter den Menschen ist sowohl in der Natur der Dinge, als in den weltgeschichtlichen Verhältnissen gegründet; alle aber sind nichtsdestoweniger nur auf verschiedenen Stationen zu einem und demselben Ziele begriffen. Folglich sind, nicht wegen der Gleichheit, sondern ungeachtet der bestehenden Ungleichheit alle Menschen — Brüder. Dieser Satz, als Resultat einer speculativen Naturbetrachtung, führt zur reinsten Liebe, zur Duldung und Geduld. Die, welche wir hinter uns oder neben uns erblicken, sind, nach dem Plane von Lessing's „Erziehung des Menschengeschlechts", unsere „schwächeren Mitschüler". Diese religiöse Idee, unter der Form der Humanität ist, von Jedermann herausgeahnt, das begeisternde Princip in „Nathan der Weise". Richtig gefaßt, kann man sagen: die Religion Nathan's ist das Christenthum der Vernunft als Humanität, vermöge deren die Bekenner aller positiven Religionen sich als Menschen, als Brüder begrüßen". Niemeyer.

„Fortbildung des Christenthums zur Humanitätsreligion — darauf sind alle edleren Bestrebungen unserer Zeit gerichtet". Dr. David Strauß. Selbst Beyschlag, Prof. der Theologie in Halle, bekennt, der Nathan drücke das eigentliche religiöse Bekenntniß der großen Mehrzahl der Gebildeten der heutigen Zeit aus. Beyschlag, Lessing's Nathan der Weise.

durch Wort und That einzugreifen. Daß diese Toleranz gleichsam den innersten Kern, das eigentliche Lebensmark unseres Drama's ausmacht, dafür werden Sie einen Nachweis durch Anführung einzelner Stellen nicht erst erwarten. Sämmtliche edle Gestalten unseres Meisterwerkes, Nathan, Saladin, der Templer, der Klosterbruder, der Derwisch, Recha und Sittah sind Vertreter derselben und geben derselben fast in allen ihren Reden lebendigen Ausdruck.

Als zweiter Grundsatz dürfte sich dem aufmerksamen Leser ergeben, daß der Werth des Menschen, der Werth der Persönlichkeit nicht von seinem Bekenntniß abhängt und nicht nach demselben gemessen werden darf. So spricht Sittah, die Muhamedanerin, das Urtheil des Derwisch, des Muhamedaners, über Nathan, den Juden, in den schönen Worten aus:

> . . . „wie frei von Vorurtheilen
> Sein Geist, sein Herz wie offen jeder Tugend,
> Wie eingestimmt mit jeder Schönheit sei".

Auf die Rede des Templers:

> „Ihr wißt wie Tempelherren denken sollen"

erwiedert Nathan:

> „Ich weiß, wie gute Menschen denken, weiß,
> Daß alle Länder gute Menschen tragen",

und das „alle Länder" steht dem Zusammenhange nach ganz in dem Sinn wie „alle Confessionen". Recha erklärt im Gespräch mit Daja sich bereit, die Thaten und Leiden der christlichen Glaubenshelden zu bewundern, obgleich der Glaube derselben ihr nie als das Heldenmäßigste erschien.

> „Doch", fährt sie fort, „so viel tröstender
> War mir die Lehre, daß Ergebenheit
> In Gott von unserm Wähnen über Gott
> So ganz und gar nicht abhängt".

Die Geschichte von den drei Ringen in dem Munde des Nathan mit ihren Nutzanwendungen, wie wir sie sonst als das zusammenhaltende Centrum des Dramas anzusehen versucht sind, ist ja die lebendigste Predigt, daß bei verschiedenen Bekenntnissen „jeder seiner unbestochenen, von Vorurtheilen freien Liebe nacheifern" könne. Saladin will den Templer an sich binden; aber es ist ihm gleich,

ob als Christ oder Muselmann, im weißen Mantel, oder Jamerlonk, er habe nie verlangt, „daß allen Bäumen eine Rinde wachse“. Genug zur Begründung unseres Satzes.

Ein dritter Grundsatz, der sich durch Alles im Nathan hindurchzieht, ist: Die Confession in der Weise, wie sie vielfach ergriffen und geltend gemacht wird, zerstört das echte Wesen der Religion überhaupt und der bestimmten Religion. Die Religion ist das Innerlichste des Menschen. Gerade deßhalb aber will sie auch heraustreten, will bestimmende Kraft des Lebens sein. Dem Glauben ist wesentlich das Bekennen, das sich Ausdrücken in Wort, in That, in sinnbildlicher Darstellung. Weil lebenskräftiger Glaube nicht ohne Bekennen sein kann, spricht der Erlöser: Wer mich bekennet vor den Menschen, den will ich auch bekennen vor meinem himmlischen Vater. Dieses Bekennen aber hat eben zu seiner nothwendigen Voraussetzung eigenthümliches, frisch sprudelndes, freies Leben im Innern. Nun aber wird dies frei und immer neu sich gebärende Bekennen mit den Formeln und Formen verwechselt, die für das Bekenntniß, die Confession, einer bestimmten Religionsgemeinschaft (Kirche) ausgegeben werden. Bestimmt ausgeprägte Lehren, bestimmte Liturgieen, bestimmte Satzungen, die das Leben umschränken, bilden die Confession und werden als starres Gesetz hingestellt, dem jeder den Nacken zu beugen, dem jeder gehorsamst nachzusprechen, nachzubeten und nachzutreten hat. Wo das wirkliche Bekennen ist, da waltet Demuth, Freiheit und Liebe. Der aus dem eigenen Innern Bekennende, wie auch sein Glaube ihn erhebt, wird doch stets dabei recht seine Schwachheit und seine Mängel fühlen, wird, wie ihm selbst sein eigenthümliches religiöses Leben theuer ist, volle Freiheit den Brüdern zugestehen und auch in ihnen den eigenthümlichen Glauben und das daraus hervorwachsende Leben ehren und lieben. Die Confession, wie sie so häufig ergriffen und festgehalten wird, macht hochmüthig, herrschsüchtig und erfüllt mit fanatischem Haß. In der Confession, meint man, hat man das Vollkommene ergriffen und glaubt deßhalb kraft ihrer berufen zu sein, die Herrschaft über Andere in Anspruch zu nehmen, hält sich verpflichtet, um Gottes willen die Gegner der Confession als Gottes Feinde

zu verfolgen und zu unterdrücken. Darum, wo eine gesunde Religion sich in der Confession gleichsam krystallisirt und diese Krystallisation als das Herrschende, Alleinberechtigte hingestellt wird, da zersetzt sich diese Religion in sich selber, gibt ihr eigentliches Wesen und Leben auf. Gerade in Beziehung auf das Christenthum, als die höchste, wahrste Religion, führt dies Lessing im Nathan durch. In diesem Sinne spricht Sittah über die Christen:

„Selbst das, was, noch von ihrem Stifter her,
Mit Menschlichkeit den Aberglauben würzt,
Das lieben sie, nicht weil es menschlich ist:
Weil's Christus lehrt, weil's Christus hat gethan.
Wohl ihnen, daß er ein so guter Mensch
Noch war! Wohl ihnen, daß sie seine Tugend
Auf Treu und Glauben nehmen können! Doch
Was Tugend? — Seine Tugend nicht, sein Name
Soll überall verbreitet werden“ u. s. w.

Also der Stifter des Christenthums ist ihr ein so guter Mensch, daß seine Tugend auf Treue und Glauben angenommen werden kann, von ihm rührt wahre Menschlichkeit her. Also auch das Christenthum ist an sich schon gut und edel; aber verderbt ist es als Confession, als Ruhm und Pochen auf den Namen. Wenn um die drei Ringe gestritten wird, so lautet zuletzt das Urtheil des Richters:

„Eure Ringe
Sind alle drei nicht echt. Der echte Ring
Vermuthlich ging verloren“.

An die Stelle der echten Religionen sind die unechten, des reinen göttlichen Gehaltes entleerten Confessionen getreten. Besonders läßt Lessing uns das in den Personen des Drama anschauen, welche sich auf die Confession als solche steifen, in Daja und im Patriarchen. In der Daja bewirkt die Confession jene sancta simplicitas, jene fromme Bornirtheit, die bei aller natürlichen Gutmüthigkeit in schlauen Händen doch zuletzt ein Werkzeug für das Schlimmste werden kann. Im Patriarchen erscheint als Frucht der Confession die scheußlichste Gemeinheit, die Sünde in ihrer widerwärtigsten, ekelhaftesten Gestalt. Nur einiges Einzelne in Betreff beider sei mir erlaubt, hervorzuheben. Daja zweifelt nicht, daß Nathan die Ehrlichkeit, die Großmuth selber sei, sie

rühmt ihn stets; aber es bleibt ihr ein „Und doch", dem Nathan die richtige Deutung gibt: „doch bin ich nur ein Jude". Weil er ein Jude und kein Christ, darum verliert ihr sein Gutsein den wirklichen Werth. Wenn Nathan mit vollstem Rechte die elternlose, von ihm in heiligster Liebe erzogene und gebildete Recha seine Tochter nennt: so kann Daja dies Recht nicht begreifen. Vom Standpunkt der Confession aus kennt sie nur ein Recht, das auf die leibliche Geburt und äußere Taufe sich gründet. Es ist ihr immer wiederkehrender Wunsch, Recha in Händen zu wissen, welche ihrer würdig sind, um „sie zeitlich hier, sie ewig dort zu retten". Die würdigen Hände, im Gegensatz zu den unwürdigen des trefflichen Nathan, sind ganz abgesehen von Anderem solche, die trägt, wer den Christennamen führt. Die Rettung der Recha hängt einzig und allein von ihrer Einreihung in die äußere Christengemeine ab. Ja, die Daja ruft in ihrer Beschränktheit:

> „Ihr (der Recha) Glück ist, längst zu sein, was sie zu werden Verdorben ist".

Kann sie vermöge ihrer Erziehung keine Christin nach dem Schlage der Daja werden, sie hat doch das unzerstörbare Glück, Christin zu sein vermöge der fleischlichen Geburt und des äußeren Werkes der an ihr ohne ihr Wissen vollzogenen Taufe. Ist das Christenthum die Religion des wahren Lichtes, wer sieht nicht, daß die aus der Confession herangewachsene Beschränktheit alles Licht in der Seele der Armen ausgelöscht hat. Nun aber gar der Patriarch, wie er sich selbst charakterisirt, zuerst in den Aufträgen an den Klosterbruder für den Templer und dann in der Unterredung mit diesem. Nicht genug, daß er den Ritter Christi „zum Spion" will haben; zur gemeinsten Hinterlist, zum Meuchelmord suchte er ihn zu verlocken, läßt ihm das, was man als Jesuitismus zu bezeichnen pflegt, in seiner vollen Gemeinheit vorhalten, indem er lehrt: daß „Bubenstück vor Menschen nicht sei auch Bubenstück vor Gott". Wie er von einem Juden hört, der eines Christenkindes, das ohne ihn im Elend umgekommen wäre, sich angenommen und es erzogen hat, da, wie ihm kaiserliche und päpstliche Rechte nur eine Möglichkeit zeigen, ist sein Schluß, den er mit voller Herzlosigkeit stets wiederholt: „der Jude wird verbrannt". Blut-

dürstige und schlauste Heuchelei sind in ihm auf's Innigste verbunden. Alles zur höheren Ehre Gottes, d. h. zur größeren Ehre und Geltung der Confession, die ihn beherrscht. Ist das Christenthum die Religion der heiligsten, lautersten Liebe, gewiß durch die Confession ist hier die letzte Spur derselben vertilgt.*

Als letzter Grundsatz, der in unserem Werke seine Vertretung hat, stellen wir endlich auf: Das Höchste, was der Mensch zu erstreben hat, ist echte Humanität, wahre Menschlichkeit. Sie ist zu ehren, wo man sie findet. Sie allein ist der vollgültige Beweis echter Religiosität und wahrer Religion, weil sie allein die gesunde Frucht derselben ist. Nathan gibt dem Derwisch nach dessen Eigenthümlichkeit den Rath, in seine Wüste zurückzukehren, weil er unter Menschen möchte ein Mensch zu sein verlernen. In schöner Weise brechen den listigen Lockungen des Patriarchen gegenüber die echt menschlichen Gefühle in der Brust des Templers hervor und prägen sich aus in dem Ruf:

„Geht Bruder! —
Erregt mir meine Galle nicht! —

und der Klosterbruder, eben deßhalb eine so besonders anziehende Gestalt, weil immer im Conflikt mit seinem Stande das Menschliche in ihm Recht behält, antwortet frohlockend:

„Ich geh' und geh' vergnügter als ich kam".

Saladin schaut nach Menschen aus und sein Gegner Richard, der Christ, ist ihm Gegenstand höchster Achtung, weil er ihm als Mensch so hoch steht. Es gehört ferner hierher das Wort Nathan's:

„Ich weiß, wie gute Menschen denken",

noch mehr, was er etwas später sagt:

„Sind Christ und Jude eher Christ und Jude
Als Mensch? — Ach! wenn ich einen mehr in Euch
Gefunden hätte, dem es g'nügt, ein Mensch
Zu heißen".

Zurückkehrend zum Ganges spricht frohlockend der Derwisch:

Am Ganges,
Am Ganges nur gibt's Menschen".

---

* „Der Patriarch — der hartgesottene unverbesserliche Pfaffe!"
Niemeyer.

Nur noch der schon erwähnten, aus der Geschichte von den drei Ringen gezogenen Ermahnung gedenken wir:

Wohlan,
Es eifere Jeder seiner unbestochenen,
Von Vorurtheilen freien Liebe nach!

Wir fragen jetzt: Wer hat ein Recht an diesen Grundsätzen und an dem Manne, der sie vertritt — das Judenthum oder das Christenthum? Bei der Lösung dieser Frage kommt es eben darauf an, was wir unter Judenthum und Christenthum verstehen. Manche gebildete, wahrheitsliebende und sittlich ernste Juden erklären das Christenthum für eine Blüthe und Frucht des Judenthums. Wir stimmen ihnen unbedenklich bei, wenn sie uns eine kleine Aenderung erlauben, nämlich zu sagen: das Christenthum ist die Blüthe, die Frucht des Judenthums, d. h. es ist dasjenige, in dem sich das Judenthum seinem echten, ursprünglichen Wesen nach zum vollkommenen Leben entfaltet hat. So erscheint das Judenthum in den lieblichen Tagen seiner Kindheit, in der herrlichen Gestalt des Abraham, der als der Gottgesegnete nicht nur seinen Nachkommen, sondern auch den Völkern der Erde ein künftiges Heil andeutet. So das Judenthum in den Jahren des Mannesalters, wo es die heißen, schweren Kämpfe in der Gluth und Hitze durchzukämpfen hat, wo es sich uns darstellt in den mächtigen Gottesstreitern, den geisteskräftigen Propheten. Da, bei allem Schweren, was die Zeiten heraufgeführt hatten, weissagt es immer entschiedener von dem Heil, das Gott stiften werde, indem ein neuer Geist werde sprengen die alten Formen, das Gesetz auf dem Stein und die Beschneidung vom Fleisch werde umwandeln in das Gesetz, geschrieben in's Herz und in die Beschneidung vom inwendigen Menschen, wie von dem erlösten Gottesvolk auch das Licht Gottes werde aufgehen über die übrigen Völker der Erde, die noch im Schatten des Todes sitzen. Dies Judenthum ist selbst schon das Werden des Christenthums, hat in Christo seine vollendete, schöne Gestalt, sein volles, thatkräftiges Leben. Bei solcher Betrachtung existirt unsere Frage nicht, sie kann vielmehr nur hervortreten, wenn Judenthum und Christenthum als Gegensätze aufgefaßt werden. In dieser Beziehung hat das Judenthum nach Christo eine nicht unähnliche Stellung wie die

römisch-katholische Kirche nach der durch das Tridentinum vollendeten Ausschließung des evangelischen Bewußtseins. Wie verhüllt und unscheinbar, dennoch ist von der Reformation die evangelische Gemeine noch in der römischen Kirche. Jetzt erst hat sich diese jener vollständig entledigt. Christus und das Christenthum ist vor der Erscheinung des Erlösers in gewisser Weise im Judenthum. Mit Christi Kreuzigung wird die freie und befreiende Liebe Gottes von Israel verworfen, und damit entleert es sich seines christologischen Geistes und Wesens. Dies Judenthum dürften wir im Talmud gleichsam verkörpert sehen. Aber wir sind nicht so unbillig, die Reformer wider ihren Willen daran zu binden. Wie wir evangelische Christen vielmehr von aller Verunstaltung unserer Religion in der Geschichte, so gut vor wie nach der Reformation, stets auf Christum und die apostolische Zeit zurückgehen, um hier das echte und wahre Christenthum zu haben; so müssen wir jenen wackeren Männern das gleiche Recht zugestehen, nämlich an das Judenthum in seiner Ursprünglichkeit sich zu halten. Soll es aber einen wirklichen Gegensatz gegen das Christenthum bilden, so ist es dasjenige, was Paulus als Gesetz der Verheißung gegenüber stellt, es ist der Mosaismus, ohne das, was wir unter Weissagung verstehen, der Mosaismus ganz in seiner Beschränkung auf das eine Volk. Es bestimmt sich unsere Frage also näher dahin: Hat Lessing die oben entwickelnden Grundsätze Christo und dem Evangelio, oder hat er sie dem Mosaismus zu danken?

Zuerst der Grundsatz der Toleranz. Wenn ein berühmter glänzender Gelehrter, der, wo es galt, zugleich groß in der Sophistik sein konnte, dem Christenthum die Intoleranz als ein demselben Wesentliches beilegte und über seine Auseinandersetzung einen gewissen Schein von Wahrheit verbreitete; so gelang ihm das nur durch die Sophistik, d. h. durch die geistreiche Taschenspielerei, die unter der Hand, ehe man es recht merkt, die Begriffe verwechselt und verwandelt. Es wird etwa so demonstrirt: Christus hat ja das Schwert gebracht, hat unausgesetzt gegen Irrthum, Lüge und Sünde gekämpft, ist also fortwährend intolerant gewesen, und die Apostel und die erste Gemeine haben den heiligen Krieg, die heilige Intoleranz getreulich fortgesetzt. Gewiß, so lange noch irgendwie

Wahrheitssinn und Gewissen in der Brust wohnt, wird man Lüge und Sünde bestreiten; in diesem Sinne könnte nur tolerant sein, wer in sittlicher Beziehung schon zum Klotz geworden wäre. Aber welcher vernünftige und gewissenhafte Mensch hat jemals solchen Begriff von der Toleranz gehabt, sie in dem Sinne aufgefaßt, daß sie den heiligen, geistigen Kampf der Wahrheit und Liebe gegen Lüge und Sünde ausschließe? Aber das gehört zur Toleranz, daß, weil sie selbst von Vernunft und Gewissen ausgeht, sie auch Vernunft und Gewissen in jedem Menschen voraussetzt und ehrt, und an den endlichen Sieg der Vernunft und des Gewissens glaubt, daß sie deßhalb auf geistigem, sittlichem, religiösem Gebiet im Kampfe rein und allein geistige Waffen kennt, nur ein Wirken aus der Vernunft auf die Vernunft, aus dem Gewissen auf das Gewissen, daß sie auf diesem Gebiet alles, was äußerer Zwang ist oder mit demselben zusammenhängt, auf's Stärkste verabscheut, daß es ihr als schnöde Gottlosigkeit erscheint, wenn man früher durch Geißel, Kerker, Folter, Todesstrafe, heute durch Maßregelungen, Versagung bürgerlicher Rechte, Concessions- oder Brotentziehung Schutz und Hebung der Religion bewirken will.* Toleranz ist daher recht wesentlich Sache des starken Glaubens, wie umgekehrt Intoleranz nothwendig mit Unglauben, ja mit Feigheit im Religiösen zusammenhängt. Diese Toleranz, die Lessing im Nathan so durchweg predigt, hat sie unter den Menschen nicht in Dem ihre erste, reine Quelle, welcher, auf das Königthum über die Menschheit Anspruch erhebend, zur Verwirklichung desselben keine anderen Mittel kannte und brauchte als das schlichte Wort der Wahrheit, das Dienen der Liebe, das sich selbst Opfern am Kreuz? Ist sie nicht dem entnommen, der, als seine Jünger, sich

---

* Pastor Dr. Riecke aus Neuffen (in Württemberg) verlangte auf dem Schultage in Mannheim, daß zu den als deutsche Nationalfeste zu feiernden „Gedächtnißtagen“ hinzugefügt werde: 1. Der Tag, an welchem alle Confessionen die gleichen bürgerlichen Rechte werden empfangen haben; 2. der Tag, von dem an man nicht mehr fragen wird: was glaubst du? sondern: was thust du?

Welches Datum werden diese Tage haben? Für Lessing fielen sie in seine Lebzeiten. —

anlehnend an die Autorität einer der hehrsten Prophetengestalten in Israel, über die Bewohner eines samaritischen Fleckens, die keine Empfänglichkeit für die Wahrheit und kein Herz für herbergende Liebe zeigten, Feuer und Schwefel vom Himmel wollten regnen lassen, strafend sprach: „Wisset ihr nicht, weß Geistes Kinder ihr seid? Des Menschen Sohn ist nicht gekommen, der Menschen Seelen zu verderben, sondern zu erhalten!“ Ist sie nicht von Dem in die Menschheit gepflanzt, welcher seinen noch immer irdisch gesinnten Jüngern so nachdrücklich jedes Herrschen untersagte und dem noch immer welttrunkenen Petrus gebot: „Stecke dein Schwert in die Scheide; denn wer das Schwert nimmt, soll durch das Schwert umkommen?“ Stammt sie nicht von ihm, der gerade in der größten, äußeren Machtlosigkeit sich als König bekennt, aber als König eines Reiches, das nicht von dieser Welt ist, für das nicht mit Waffen dieser Welt gestritten wird, zu dessen Bürgern nur zählt, wer aus der Wahrheit ist und ihre Stimme hört? Zeugt es von dem Geist der Toleranz, wenn es dem Stifter des Judenthums, dem Moses, in den Mund gelegt wird, daß Israel alle Völker fressen, daß Israels Auge derselben nicht schonen soll, daß Israel verpflichtet wird, jede Stadt, in welcher Kinder Belials wohnen, mit der Schärfe des Schwertes zu schlagen, die Ammoniter und Moabiter nicht in die Gemeine des Herrn aufzunehmen, auch nicht im zehnten Gliede? Doch wir wollen von dem absehen, was mehr der Geschichte angehört, vielleicht mehr als Sache der Nothwehr, der Politik erforderlich schien. Fragen wir das Gesetz selbst! Es geht ein gewisser Zug der Humanität durch das mosaische Gesetz, und so fällt auch ein Strahl der Toleranz wenigstens auf die Fremdlinge im Lande. Aber wie steht es, wenn im Volke selbst Irrthum, Aberglauben und Abfall vom Jehovahdienst sich entwickeln? Ordnet das Gesetz, daß diese geistige Verderbniß nur mit geistigen Waffen bekämpft werde? Im Gegentheil, der Prophet oder Träumer, der von Gott verführt, soll nach dem Gesetz des Todes sein. Du sollst, wird geboten, Bruder, Sohn, Tochter erwürgen, die dich zu anderen Göttern verführen! Auf Gotteslästerung, Fluch, Zauberei, Sabbathverletzung steht der Tod. Immerhin kann zugegeben werden, daß dergleichen zur Selbst-

erhaltung, zur Erhaltung des Jehovahglaubens nothwendig war, nur rühme man nicht, daß dies Toleranz war. Wir sind übrigens so glücklich, an einer und derselben Person das Juden- und Christenthum in Beziehung auf Toleranz anschauen zu können. Paulus, erst Jude, dann Christ, war zu verschiedener Zeit beides aus tiefster, vollster Ueberzeugung, beides mit dem glühenden Eifer eines frommen, sich rücksichtslos der erkannten Wahrheit hingebenden Gemüthes. Als Jude hat er Gefallen daran, daß Stephanus um seines Glaubens willen gesteinigt wird, schnaubt selbst mit Drohen und Morden wider die Andersgläubigen, hat seine Lust daran, sie dem Kerker und Tode zu überliefern. In Paulus, dem Christen, ist der Glaubenseifer um nichts geringer; wo einer der Gläubigen geärgert wird, da brennt er. Aber keine Spur mehr von einem Verlangen nach den Mitteln der Macht und des Zwanges, um dieselben gegen das Judenthum und für das Christenthum in Anwendung zu bringen. Bereit ist er dagegen, für seine ihn giftig hassenden Volksgenossen zu leiden, möchte, könnte er sie dadurch selig machen, für sie selbst den Bann von Christo erdulden. Ihnen aber um ihres Glaubens oder Unglaubens willen Leiden zuzufügen, das wäre, auch bei dem Besitz aller Macht, für ihn unmöglich gewesen. Haben wir es Lessing zu danken, daß durch sein Wirken religiöse Duldung in Kraft und Blut unseres Volkes übergegangen ist, so hat er nicht aus dem Mosaismus, wohl aber aus dem Evangelio, aus dem Wesen Christi, geschöpft.

Der zweite Grundsatz war, daß des Menschen Werth nicht von seinem Bekenntniß abhängt und darum auch nicht nach diesem gemessen werden darf. Wir meinen natürlich hier das uns geschichtlich überkommene Bekenntniß. Unser Satz ist nicht mit dem andern gleich: des Menschen Werth hängt nicht von seinem Glauben ab, den wir für grundfalsch halten. Vielmehr, wie der Mensch ist, so glaubt er, und wie er glaubt, so liebt und lebt er, wenn nämlich das Wort glauben richtig verstanden wird. Das Bekenntniß aber ist ja in so vielen Fällen nicht aus dem eigenen Geist und Glauben geboren, sondern ist aus Gewohnheit, Vorurtheilen und oft schlimmeren Interessen abzuleiten. Die Wahrheit unseres Satzes sehen wir täglich bestätigt.

Wer weiß nicht, wie bei den ganz gleichen Bekenntnissen einer Gemeinschaft die Glieder derselben ihrem religiösen und sittlichen Werthe nach außerordentlich verschieden sind! Wir sagen kühnlich: mancher römische Christ ist seinem inneren Wesen nach viel evangelischer, als hunderte und tausende die auf den Namen Evangelische pochen. Mancher Evangelische dagegen ist päpstlicher als der Papst und römischer als die Ultramontanen. Wir sagen kühnlich: mancher Jude unserer Tage ist seinem eigentlichen Wesen nach echter Christ, daß man ihm mit dem Klosterbruder zurufen möchte: „Ihr seid ein Christ — ein besserer Christ war nie". Und mancher Christ ist wieder Pharisäer vom Scheitel bis zur Sohle, ist echter rabbinischer Stockjude. Wehe uns deßhalb, wollten wir nach den verschiedenen Bekenntnissen richten, selig preisen oder verdammen! Diese Wahrheit, die Lessing im Nathan uns so warm an's Herz legt, ist sie wirklich im Mosaismus schon zur Anerkennung und Geltung gekommen? Ich wüßte nichts davon dort anzuführen und bitte Andere, wenn sie es vermögen, mir den Nachweis zu geben. Der Heiland aber will am Wenigsten nach dem Bekenntniß messen und verheißt den Herr=Herr!=Sagern eine gründliche Abweisung. Der Heiland, der wohl weiß, daß das Heil von den Juden kommt, läßt sich deßhalb doch nie durch jüdisches oder samaritisches Bekenntniß zu einem bestimmten Urtheil über einen Menschen leiten, sondern sieht sich den Menschen selbst an, der hinter diesem oder jenem Bekenntniß steht. Der Heiland, als seine Jünger Jemandem wehren wollen, in seinem Namen zu wirken, weil er mit ihnen Jesu nicht folge, also nicht in die Schranken des äußeren Bekenntnisses hineingetreten sei, verweist ihnen solche Engherzigkeit mit dem Wort: Wer nicht wider uns ist, der ist für uns. Ich denke auch in diesem Punkte dürfen wir mit Recht behaupten, Lessing hat sich mit Jesu Christi Wort und Leben genährt, ist in seiner Schule zum Mann herangewachsen.

Der dritte Grundsatz: „Die Confession, wie sie ergriffen und besessen wird, zerstört vielfach das echte Wesen der Religion", ist in seiner Wahrheit schon oben nachgewiesen. Die Confession in diesem Sinne ruht auf der Einbildung, man habe das Vollkommene schon ergriffen, also auf dem geistlichen

Hochmuth, gewiß einer der schlimmsten geistigen Krankheiten, die es gibt. Aus der Confession, als der allein wahren, allein heiligen, allein seligmachenden entwickelt sich wie nach einem Naturgesetz von selbst Haß, Verachtung gegen Andersgläubige, ebenso das, was wir unter der Bezeichnung Jesuitismus zu verstehen pflegen, diejenige Gesinnung, welche zur größeren Ehre Gottes, d. h. zum Nutzen der bestimmten Kirche, Alles einsetzt und jedes Mittel zu diesem Zweck für erlaubt hält. Im Mosaismus, im Gesetz, läßt sich diese Wahrheit gewiß noch nicht nachweisen, freilich deßhalb nicht, weil jene schlimme Krankheit, zu der sie im Gegensatz steht, sich damals noch nicht ausgebildet hatte. Christus dagegen hat im Pharisäerthum den vollen Confessionalismus vor sich. Dies Pharisäerthum lebt in dem Wahne, in der Confession, in den Aufsätzen der Aeltesten, das Höchste, Heiligste, Vollkommenste zu besitzen, hält sich darum für berechtigt, alle Ehre und Herrschaft für sich in Anspruch zu nehmen, Haß und Verachtung gegen Alles zu hegen, was seine Farbe nicht trägt und in seine Formen sich nicht einschnürt, bringt seinem Götzen, der Confession, Wahrheit und Gewissen zum Opfer und, in Lüge und Heuchelei verfallen, zeigt es sich auf dem höchsten Gipfel des Fanatismus im Kreuzestode des Herrn. Wie hat der Erlöser diese Zerstörung der Religion durch die Confession stets gegeißelt, darauf hingewiesen, daß durch die Aufsätze der Aeltesten (die Confession) Gottes Gesetz aufgehoben, daß durch sie das Gesetz seines Kernes und Markes entleert werde, wie hat er diesen Confessionellen es vorgehalten, daß sie als Heuchler das Himmelreich verschlössen, daß sie gleich wären dem giftigen Otterngezücht, den übertünchten Gräbern, inwendig voll Moder und Todtengebeine! Im Gegensatz zu solchem Confessionalismus gibt er seiner Gemeinde das Gebot, daß in ihr keiner als Meister oder Vater gelte, er hinterläßt ihr keine fertige Confession in einem Lehrsystem, sondern verheißt ihr den heiligen Geist, der frei macht, in alle Wahrheit leitet, ihn selbst, den Menschensohn, in den Gemüthern verklärt. Jene Irrlehrer, gegen welche dem Paulus ein beständiger Kampf verordnet war, steifen sich auf die Confession, auf das orthodoxe Judenthum, wollen nur mit diesem im Christenthum sein und nur auf Grund desselben den Eintritt in die Ge-

meinde gestatten. Paulus ruft ihnen zu: „Ihr seid nicht die Beschneidung, sondern die Zerschneidung“, d. h. doch: Ihr mit eurer Confession zerstört die Religion. Als in Korinth ein neues orthodoxes Christenthum, eine allein gültige Confession entweder nach Paulus oder nach Petrus oder nach Apollo hergestellt werden soll, schreibt der Apostel: „Ihr seid fleischlich“, mit anderem Wort: In eurer Confession verliert Ihr den Geist und werdet Sclaven des Fleisches, die Religion selbst geht Euch verloren. Wenn Lessing namentlich in der Person des Patriarchen uns diese Wahrheit verkörpert, gewiß, er mußte die Blätter der Geschichte gelesen und die Originale, diese Zerrbilder der Menschheit, dort angeschaut haben. Daß er sie dort aber in ihrer Häßlichkeit gründlich erkannte und mit seinem meisterhaften Pinsel gleichsam ein so vollendetes Bild derselben auf die Leinwand hinzauberte, dazu hatte ihm nicht Moses, wohl aber Christus die Augen geöffnet.

Als letzten religiös-sittlichen Grundsatz hatten wir im Nathan den erkannt, daß echte Humanität, wahre Menschlichkeit, d. h. die gesunde Entfaltung alles dessen, was von Gott in der Natur des Menschen angelegt ist, uns als das Höchste zu erstreben bleibt, daß sie allein die echte Frucht und das vollgültige Zeugniß wahrer Religiosität bilde und zu ehren sei, wo man sie findet. Uns ist neulich hier der erhabene sittliche Gehalt des Mosaismus, namentlich in seinem Dekalog, vor die Augen geführt, und mit Recht darf der Verfasser des 5. Buchs Mosis, indem er sein Volk mit den andern Völkern der Erde vergleicht, sprechen: „Wo ist so ein herrliches Volk, das so gerechte Sitten und Gebote habe, als alles dies Gesetz?“ Ein Lebensodem beginnender Humanität durchzieht in der That das ganze Gesetz. Wir wurden aber auch an das erinnert, was in demselben noch mangelhaft ist. Anderes übergehend mache ich nur auf Einzelnes, das wahrer Humanität widerstrebt, aufmerksam. Die Schätzung des Menschen wird vielfach noch von zufälligen und äußeren Unterschieden abhängig gemacht. So kommt in den Satzungen über Ehe und Ehescheidung die Würde der Frau, als der ebenbürtigen Gehülfin des Mannes, keineswegs zur Anerkennung und Geltung. So hat nach den Ge-

setzen über den Mord der Sclave, und wenn er noch so trefflich wäre, dem schlechtesten Freien gegenüber einen fast ganz verschwindenden Werth. Das Ceremonialgesetz selbst, dessen pädagogische Nothwendigkeit für das Volk auf seinem damaligen Standpunkt ich gern anerkenne, gibt doch eben ein Zeugniß von diesem niederen sittlichen Standpunkt. Dies Ceremonialgesetz erweckte nur zu leicht die Meinung: Wir, als das erwählte Volk, haben an sich alle Vorzüge vor Gott, welche die übrigen Völker entbehren. Durch das Ceremonialgesetz bildete sich so leicht das, was Paulus die Decke Mosis nennt, welche, das geistige Auge verhüllend, einen vorurtheilsfreien Blick für den Werth anderer Volks- und Religionsgenossen unmöglich machte. Daher ergeht selbst an den Nathan die Strafrede, die er auch nicht abweist:

„Kennt Ihr auch das Volk,
„Das diese Menschenmäkelei zuerst
„Getrieben“?

Ist nicht auch in diesem Punkte das Christenthum wirklich die Erlösung? Was anders hatte es für eine Bedeutung, daß der Stifter desselben stets mit einem besonderen Accent sich den Menschensohn, den Sohn der Menschheit, nennt? Gewiß doch nur die, daß er in sich herausgebildet hatte, was von Gott in der Menschheit angelegt ist, und daß er gerade dies in diejenigen hineinpflanzt, welche er seine Brüder und Schwestern nennt? Was hat es für einen Sinn, daß Johannes von ihm spricht: „das Wort ward Fleisch“, das offenbare Wesen der Gottheit ergoß sich in den Menschen, vermenschlichte sich? Doch offenbar nur den, daß in ihm das echt Menschliche seine Verklärung gefunden hat und durch ihn sie fortwährend finden soll. Die ganze Dogmatik des Christenthums, wenn dieselbe, wie es allein richtig ist, sich aus dem Leben und Wesen Christi erbaut, ist durch und durch ethisch, und die Ethik des Christenthums, dafür mögen selbst Moses Mendelssohn und die Reformer des Judenthums mir Gewährsmänner sein, ist die reinste, zarteste, tiefste. Der Herr fordert stets die Früchte und an ihnen, nicht an dem Herr-Herr-sagen, will er seine Jünger erkennen. Er fordert das Vollkommenwerden, d. h. doch die Entwickelung der echt menschlichen Natur. Er sprengt die der Sittlichkeit und

also der echten Humanität so leicht nachtheiligen Bande des Ceremonialgesetzes und verbietet, den neuen Most in die alten Schläuche zu fassen. Er hält die Liebe als das einzig und ewig Wesentliche der Sittlichkeit fest. Deßhalb, denen gegenüber, welche die Decke Mosis trugen und Samariter und Heiden kaum als halbe Menschen ansahen, bewahrt er den unbefangenen, freien, vorurtheilslosen Blick für alles echt Menschliche, wo es sich findet, und steht nicht an, den Samariter, der darin sich auszeichnet, den Juden zum Vorbild und zur Beschämung vorzuhalten. Ebenso Paulus will nicht den als Juden anerkennen, der es auswendig ist, sondern der es inwendig ist, und sieht Abrahams Kinder in Allen, welche in Abrahams Fußtapfen, in seinem Glauben und in seiner Gesinnung wandeln. Also auch hier wird Lessing allein als der echte Jünger Christi und der Apostel sich bewähren.

Trotzdem meint man, auf den Nathan sich stützend, Lessing als Judengenossen im besonderen Sinne hinstellen zu können. Diese echt sittlichen Grundsätze lasse er ja wesentlich durch den Juden Nathan vertreten, den er überhaupt so zeichne, daß unser ganzes Herz ihm entgegenschlage. In ganz gleicher Weise sei er schon in seinem früheren Lustspiel „die Juden" verfahren. Kein Grund jedoch ist schwächer als dieser. War Christus etwa deßhalb ein Samariter, hielt er ihnen gegenüber weniger fest an dem Worte „Ihr wisset nicht, was ihr anbetet, das Heil kommt von den Juden", weil er dem Jüdischen Volk das Musterbild des sie tief beschämenden barmherzigen Samariters vorhielt? Wollte Lessing den Christen die entwickelten Grundsätze Christi, besonders den der Toleranz, und zwar gerade in Beziehung auf die Juden, einprägen, mußte er ihnen zu diesem Zwecke nicht zuerst zeigen, daß die Juden manchmal nicht nur denselben, sondern einen größeren sittlichen Werth hätten, als die Christen, mußte er diese Vermessenen, die auf ihr äußeres christliches Bekenntniß stolz waren, nicht eben durch das Beispiel eines Juden beschämen? Er verfährt in dieser Beziehung, wie ein weiser Lehrer verfahren muß.

Es ist mir aber Bedürfniß, noch über einen Punkt in aller Kürze mich auszusprechen. Man hat Lessing angeklagt, daß er durch die Fabel von den drei Ringen, in der sich die Moral des

Drama concentrire, Muhamedanismus, Judenthum und Christenthum auf die gleiche Linie stelle.

Es handelt sich bei diesem Streit nicht um den echten Ring, nicht um das echte ursprüngliche Christenthum oder Judenthum, nicht um die wahre ursprüngliche Religion, sondern um das täuschende Zerrbild derselben, um die Confession. Gegen diese Confessionen, diese menschlichen Krystallisationen des ursprünglich Göttlichen, ist Lessing bis auf einen gewissen Punkt hin indifferent, aber keineswegs gegen die Religion. Dem Mendelssohn wurde einst auf eine unzarte Weise von Lavater der Uebertritt zum Christenthum zugemuthet, da er ja doch der Gesinnung nach ein Christ sei. Mendelssohn hat solche Zudringlichkeit mit gutem Recht abgefertigt. Wenn ein ehrenwerther Mann, wie etwa Ritter heute, damals zu Lessing gesprochen hätte: „Ihr seid ein Jude, bei Gott Ihr seid ein Jude, ein besserer Jude war nie — nun tretet auch zu uns der That nach über", Lessing hätte sicherlich darauf nicht weniger glanzvoll, scharf und witzig geantwortet, als er gegenüber dem Hamburger Hauptpastor Göze geschrieben hat. Immerhin mögen ihn die Reformer als einen Reformator auch des Judenthums hinstellen, aber ein solcher ist er nicht, weil er nicht aus dem alten, sondern weil er aus dem neuen Testament geschöpft hat, nicht weil er selbst Jude, sondern weil er ein echter Christ war. Jenen Männern ist auch Mendelssohn Reformator, aber sie beklagen seinen Mangel an Consequenz. Seiner edlen Persönlichkeit nach, in welcher er die allgemeine Sittlichkeit, die echte Humanität durch Wort und Leben repräsentirte, wirkte er reformirend. Es war aber nach ihnen inconsequent, daß er sich und sein Volk auch fernerhin an das Ceremonialgesetz fesselte, es widerstrebte dies der Reform. Woher nun das Reformatorische in Mendelssohn? Von dem, was Jene an ihm rühmen, sagt er zu Zeiten, es sei allen Menschen als das Gemeinsame in Vernunft und Gewissen gegeben. Ein ander Mal erkennt er die christliche Sittenlehre in ihrer Reinheit und Erhabenheit an. Endlich aber spricht er ausdrücklich: „Euch, Locke und Wolf, dir, unsterblicher Leibnitz, stifte ich ein ewiges Denkmal in meinem Herzen. Ohne eure Hülfe wäre ich auf ewig verloren — — — eure Schriften haben die heiligen

Wahrheiten in meine Seele gegraben, auf die sich meine Glückseligkeit gründet". Also Mendelssohn leitet das, wodurch er Reformator des Judenthums geworden ist, von christlichen Philosophen und nicht von Moses und vom Mosaismus ab, und Lessing soll dasselbe, nur klarer und consequenter, gebracht haben, weil er ein Jude gewesen? Gewiß, wir fühlen es, auch nicht ein Titel des Rechtes ist vorhanden, auf den sich stützend jene Männer uns unseren Lessing nehmen könnten. Wie ist es aber möglich, daß sie, die sich sonst im Denken tüchtig zeigen und die einen heiligen, sittlichen Ernst bewähren, in diesem Punkt so unklar denken und urtheilen können? Der Grund dafür liegt weniger in ihnen, als vielmehr in dem, was wir im Laufe der Jahrhunderte auf dem Gebiete der christlichen Kirche zu beklagen haben. Der Dogmatismus, der Confessionalismus, der Fanatismus, wie sie im Namen des Christenthums immer wieder aufgetreten sind, und sich geltend gemacht und dadurch den christlichen Namen auf das Tiefste geschändet haben, sie bewirken es, daß auch heute noch treffliche gebildete Juden das Christenthum nur in seinem Zerrbilde, nicht in seiner echten Gestalt erkennen. So bleibt uns nur der Schluß: Werden wir bessere Christen, dann wird auch die Decke Mosis von den Augen jener trefflichen Männer fallen; dann werden sie freilich fortfahren, Lessing zu rühmen, aber nicht als einen, der dem Judenthume angehört, sondern als den echt evangelischen Mann, als eine starke Säule protestantischen Christenthums. — —

Nach allem dem beantworte sich der Leser die Frage nach dem Werthe des classischen Werkes Lessing's für ihn selbst und für seine erwachsenen Schüler und handle ja nach dem Inhalt dieser Antwort!*

Ich füge noch ein Schlußwort hinzu.

Unmöglich kann der hohe, unvergängliche Werth des classischen Stückes — dieses didactischen Drama's — dem unbefangenen Leser, noch weniger dem, der das Glück gehabt hat, einen Seydelmann als Nathan auf der Bühne zu sehen, entgehen. Ein solches

---

* Das empfehlenswertheste Werk über Lessing rührt von Adolf Stahr her: „G. E. Lessing, sein Leben und seine Werke".

Kunstwerk ist für Alle, welchen Kunst und Künstelei nicht alle Natur oder Natürlichkeit des Empfindens und Denkens ausgetrieben hat, und für alle Zeiten geschaffen. Von erhöhetem Werthe und höchster Bedeutung ist es in Zeiten, in welcher Fanatismus und Bigotterie mit Toleranz und Aufklärung zu Felde liegen, für verjährt gehaltener Aberglaube von Neuem sich breit macht und den Geist der Jugend umdüstert. In dem Juden Nathan hat Lessing einen Mann dargestellt, der als das Wesen der Religion die Natürlichkeit, Vernünftigkeit, Sittlichkeit und Humanität erkennt und diese großen menschlichen Eigenschaften im Leben zur Geltung bringt, die Wunder und Geheimnisse, welche keiner der drei Hauptreligionen fehlen, als Umhüllungen des Kerns anerkennt, und mit Lessing selbst himmelweit davon entfernt ist, zu verlangen, daß „allen Bäumen dieselbe Rinde wachse". Im Nathan haben wir das vollendete Menschenthum vor uns, ein Bild, das jeden Unbefangenen mit der unmittelbaren Wahrheit ergreift, daß der Mensch nichts Anderes und Höheres sein könne als Mensch. In dem neben ihm stehenden Patriarchen zeigt uns der Dichter eine Figur (das Urbild eines Pfaffen) von der durch die Geschichte bekundeten Wahrheit, daß ein starres Confessionswesen fähig ist, den Menschen nicht bloß so zu verunstalten, daß der sogenannte Christ den Menschen überwuchert und in sein Gegentheil verkehrt, sondern ihn in ein Werkzeug des Satans, in einen Fürsten der Finsterniß zu verwandeln, in ein Ungeheuer, in welchem der Buchstabe alle menschlichen Gefühle aufgefressen, das Herz vergiftet hat, in ein Wesen, dem Meineid, Verrath, Tücke und Mord als willkommene Mittel erscheinen, sich um „das Reich Gottes auf Erden" dadurch verdient zu machen, daß er seinen „alleinseligmachenden" Glauben aller Welt aufzudringen versucht. Wer es nicht weiß oder nicht glaubt, daß es, um den wahren Werth des Menschen zu erreichen, zu oberst nicht darauf ankommt, zu welchem Dogma man sich bekennt; daß jede der drei Religionen die Möglichkeit, diese Stufe zu erreichen, nicht ausschließt, wenn es auch auf dem Boden der einen leichter ist als auf dem einer anderen; daß es unter den Bekennern aller Religionen gute und edle Menschen gibt; daß nicht der Buchstabe, sondern der Geist lebendig macht und erhebt: diese

großen, stärkenden und erhabenen Wahrheiten hat Lessing auf den Brettern, die die Welt bedeuten, zur lebendigsten Anschauung gebracht. In diesem, seinem letzten und vollendetesten Werke, dem Abschluß seiner Ueberzeugung — nach jahrelangen Kämpfen mit seinen Widersachern, nach einem Leben voll Entbehrung, Noth und den härtesten Schicksalsschlägen — treffen wir auf eine Reihe von Sprüchen ewigen Inhalts, auf Sprüche, „auf denen der ganze sittlich-religiöse Bildungsstand der Gegenwart beruht", die dem Leben eine heilige Weihe geben — Sprüche kostbaren Inhaltes, Nahrung und Stärkung für die Fortsetzung der Lebensreise, besonders in dürrer Zeit. In der That, wenn man sieht, was von finsteren Geistern (einem Hengstenberg, einem Stahl u. A.) für Christenthum ausgegeben wird; empfindet, was der christliche Fanatismus auch heutigen Tages noch anrichtet; erkennt, was für Folgen die Intoleranz herbeiführt, wie es auch jetzt noch in allen Confessionen Priester gibt, welche ihre und ihrer Schüler Seelen durch den Buchstaben knechten und den in ihnen versteckten Geist nicht zu finden vermögen; wenn man, sage ich, dieses Alles erwägt und sich von diesen Erwägungen schmerzlich getroffen fühlt: dann wird der Genuß des Lessing'schen Meisterwerkes für die Seele zu einem Labsal, das uns mit der Geschichte, mit den Menschen und dem eigenen Geschick wieder aussöhnt und uns ermuthigt, in dem kleinen Kreise unseres Dienstes für die Menschen nach dem Maße der Gelegenheit und der gegebenen Kraft fortzuwirken.

„Dergleichen, aus einer besseren Welt stammende Schöpfungen", sagt D. Strauß, „in einer Welt, worin wir uns oft so aussichtslos abarbeiten, sind uns nicht zu thatlosem Genuß, zu bloßer ästhetischer Anschauung gegeben; vielmehr als Unterpfänder und Mahnungen zugleich, daß dem ernstlichen und redlichen Kampfe der endliche Sieg nicht fehlen werde; daß die Menschheit, wenn auch langsam und unter Rückfällen, aus der Dämmerung dem Lichte, aus der Knechtschaft der Freiheit entgegen schreite; daß aber auch nur der als Mensch mitzähle, der in weiterem oder engerem Kreise nach Kräften geholfen hat, den Anbruch dieses Tages, das Kommen dieses Gottesreiches zu beschleunigen".

XXVII.

Die richtige Methode des Forschens und Lehrens.

Daß in den Wissenschaften wie im Unterrichte auf die richtige Methode außerordentlich viel ankommt, sollte jeder Forscher, jeder Lehrer wissen, damit er dadurch den Antrieb erhielte, die richtige Methode sich anzueignen. Ohne sie, d. h. bei Anwendung einer falschen Methode, verfehlt man die Wahrheit, verfehlt man das Ziel des Unterrichts, die Bildung des Schülers.

Unter der „richtigen Methode eines Schullehrers" wird übrigens mehr verstanden als logische Operationen, didactische Grundsätze, methodische Verfahrungsweisen; die gesammte Art und Weise, wie derselbe sich benimmt, auf die Schüler wirkt, wie er die Objecte und wie er die Subjecte tractirt: das Alles gehört zur „Methode". Ihre Wichtigkeit braucht daher gar nicht erwiesen zu werden, sie versteht sich von selbst. Wer das nicht glauben sollte, braucht nur an staunenswürdige Thatsachen zu denken, z. B. an die: daß fleißige Schüler zehn Jahre lang wöchentlich 6—10 Stunden Latein lernen und es nach zehn Jahren doch nicht frei handhaben können; daß in den meisten Anstalten Jahre lang Mathematik docirt wird, aber die Mehrzahl der Schüler davon kaum die Probe lernt; daß man es für erlaubt, ja für verständig erachtet, die künftigen Lehrer an den höheren Anstalten so gut wie ohne jedwede Anleitung zur Führung ihres Kunstberufes in den-

selben eintreten zu lassen; daß in Folge dieses Verfahrens Hunderte, ja Tausende von Schülern, welche für Wissenschaft, Kunst und ideale Richtung zu gewinnen gewesen wären, für dieselben verloren gehen. Das sind Thatsachen. —

Es versteht sich von selbst, daß in einem Buche von den persönlichen Eigenschaften, welche die Methode eines Lehrers mit bestimmen (Lebendigkeit oder Unlebendigkeit, Frische oder Langweiligkeit u. s. w.), nicht die Rede zu sein braucht; man hat es darin nur mit der sachlichen, objectiven Darstellung zu thun, deren Wichtigkeit aber auch Jedem einleuchten muß.

Um dieser Wichtigkeit willen haben die bisherigen Jahrgänge von der Methode geredet. Insonderheit war dieses in 1864 der Fall, indem ich zu zeigen bemüht war, daß die inductive Methode fast durchgängig als die bildende Elementar-Methode anzuerkennen sei.

Aus demselben Grunde will ich jetzt kurz nochmals davon reden.

Es ist mir nämlich gesagt worden, daß dem einen oder anderen Leser immer noch einige Unklarheit in Betreff der Erkenntniß der richtigen Methode im Allgemeinen und Ganzen vorschwebe. Darum will ich meine Meinung noch einmal in kurzen und bestimmten Sätzen aussprechen. Ich setze übrigens das bereits Gesagte voraus, ziehe aus demselben nur dasjenige an, was zur Verdeutlichung nothwendig ist. —

Die wesentlichen Denkoperationen, durch welche wir zu festen Wahrheiten und Erkenntnissen gelangen, werden Inductionen und Deductionen (Induciren und Deduciren) genannt.

Alle Menschen sind sterblich. Jedes Ereigniß hat seine Ursache. Alles, was geschieht, erfolgt nach einem Gesetz. Ehrlich währt am Längsten. Dieses sind allgemeine, aus einzelnen (vielen) Fällen erschlossene Urtheile, Inductionen. Durch sie schließen wir, daß das, was in einzelnen Fällen wahr ist, in allen Fällen derselben Art wahr sei. Das Wesen der Inductionen besteht also in der Verallgemeinerung der Urtheile, Thatsachen, Ereignisse. Das inducirende Verfahren ist ein Folgern, Schließen, Ableiten. Wo nicht gefolgert wird, da ist auch kein Induciren. Je mehr der Fälle sind, aus welchen gefolgert wird, desto sicherer ist die

Folgerung. Ein einzelner Fall kann eine Ausnahme von der Regel sein, aus welchem dann nur ein Fehlschluß gemacht werden kann. Die Inductionen sind Schlüsse aus Erfahrungen, Verallgemeinerungen derselben; sie sind keine sinnlichen Thätigkeiten, keine Anschauungen, keine Beobachtungen, sondern logische oder Verstandes-Operationen.

Hat man nun durch verallgemeinernde Schlüsse allgemeine Wahrheiten, Axiome, Grundsätze, Gesetze, Principien durch Inductionen gefunden, so kann man sie an die Spitze stellen und von ihnen aus, von Oben herab, von ihnen als Prämissen durch Schlußreihen oder Syllogismen andere Wahrheiten ableiten. Diese Operation heißt Deduction, Deduciren. Dieses ist das strengere logische Verfahren. Durch Induciren ist man viel leichter einem Fehlschusse ausgesetzt als beim Deduciren. Das Letztere gewährt, wenn man richtig subsumirt und die Prämissen richtig sind, vollkommene Gewißheit. Dem Deduciren geht das Induciren vorher. Beide sind Schlußoperationen; strenge Beweise erfolgen nur durch Deductionen, welche aber, wie gesagt, richtige Inductionen voraussetzen, durch welche die Axiome und Principien gefunden worden sind. Die Inductionen sind die Basis oder der Weg zu wissenschaftlichen Erkenntnissen, zu wissenschaftlichen Systemen. Deduciren heißt auch demonstriren oder beweisen. Demonstrirt wird aus richtigen Definitionen, Axiomen und bereits erwiesenen Sätzen. Wo diese Elemente fehlen, da fehlt der wissenschaftliche Beweis.

Alle allgemeinen Sätze, selbst die mathematischen Axiome (Gleiches zu Gleichem gibt Gleiches — zwei Dinge, die einem dritten gleich sind, sind einander gleich) sind aus der Erfahrung an einzelnen Fällen inductiv erschlossene Wahrheiten. Von sinnlichen Anschauungen geht Alles aus; von der Mannigfaltigkeit zur Einheit, von Unten nach Oben. Hat man die allgemeinen Sätze gefunden, so kann man von ihnen aus deducirend zu specielleren Wahrheiten gelangen. (Eine Ausnahme von beiden Arten allgemeiner oder erwiesener Wahrheiten machen die eigentlichen Glaubenssätze [die Dogmen], welche weder aus Erfahrung stammen, also keine Inductionen sind, noch auch durch Deduction aus logischen

Prämissen gefolgert werden; dieselben entstammen der [sogenannten] Offenbarung.)

Nach jenen kurzen Angaben wollen wir das Wesentlichste dem Leser und Denker noch in einzelnen Sätzen unter Nummern mit Erweiterungen vorführen.

1) Induciren heißt: aus einzelnen Thatsachen allgemeine Sätze, Regeln und Gesetze ableiten.

Deduciren heißt: aus Principien, allgemeinen Sätzen und Gesetzen andere Wahrheiten, untergeordnete Sätze, ableiten.

2) Dort schreitet man fort vom Bekannten zum Unbekannten, vom Einzelnen, Empirischen, zum Allgemeinen, hier steigt man vom Allgemeinen (absolut oder, wie in den meisten Fällen, relativ Allgemeinen oder Allgemeineren) zum Besonderen, Specielleren hinab. Jede dieser beiden Untersuchungs- und Lehr-Methoden geht den umgekehrten Gang der andern.

3) Mit dem Induciren (Beobachtungen, Erfahrungen, Experimenten) fängt das Kennen, Erkennen und Wissen an, mit dem Deduciren endigt oder vollendet sich die Wissenschaft.

4) Jede Wissenschaft strebt darnach, deductiv zu werden, d. h. ihre Vollendung zu erreichen. So lange sie dieses Ziel nicht erreicht hat, ist sie Wissen, aber noch keine Wissenschaft im strengen Sinne des Wortes.

5) Das Erkennen der gesammten Menschheit beginnt mit dem Induciren, die Inductionsmethode ist daher die geschichtliche. Sie ist zugleich die natürliche für jedes Individuum, die psychologisch-entwickelnde, die Elementarmethode.

6) Wissenschaftliche Ableitung oder Deduction kann erst stattfinden, wenn die allgemeinen Principien gefunden worden sind. So lange dies nicht der Fall ist, kann man wohl versuchsweise aus angenommenen oder ersonnenen Prämissen und Hypothesen die Deduction versuchen; aber man gelangt dadurch nicht zu festem, erwiesenem Wissen.

7) Beginnt eine Lehre, ein Vortrag, ein Unterricht mit allgemeinen Sätzen, die auf Treu und Glauben (Autorität) von dem Lernenden angenommen werden sollen, so ist dieses Lehren oder

Anlehren ein Mittheilen, ein Octroyiren, oft Offenbaren (Offenbarung) genannt, dogmatisirende Lehrweise.

8) Die Inductionsmethode führt als elementarische Entwickelungsmethode zu naturgemäßer, geschichtlich-psychologischer Entfaltung des Geistes, sie ist die rationelle oder vernünftige Methode; die Deductionsmethode (von Anfang an geübt) behandelt den Lernenden als passives Subject, welches annehmen soll und muß, was Andere für wahr halten oder dafür ausgeben. Jene führt zur Selbstständigkeit, diese zur Abhängigkeit.

9) Jene Methode geht den langsamen, aber sicheren Weg zur Bildung, diese verfährt kürzer, aber despotisch.

Jene leitet zum wirklichen, klaren und bewußten Wissen, ermöglicht und begünstigt das selbstthätige Fortschreiten, diese gewöhnt an Nachsprechen, an passives Annehmen und erschwert das Selbstdenken oder macht es unmöglich.

Wir wollen diese Sätze auf die Unterrichtsgegenstände des Volksunterrichts anwenden.

10) Der erste Leseunterricht reiht Laut an Laut, Buchstaben an Buchstaben, sie liegen neben und außer einander, von Deduciren kann hier nicht die Rede sein, der Lehrer läßt die Laute aus der Rede und den einzelnen Wörtern finden. Da aus den erkannten Lauten keine allgemeinen Sätze entwickelt werden, so findet auch kein Induciren statt. Jenes kann man analytisch-heuristisches Verfahren nennen; die Hauptarbeit ist combinatorisches, von den Elementarlehrern auch synthetisches, synthetisch-combinatorisches, genannt. Der Schreibunterricht gehört zu der letzteren Art, angewandt auf die Technik des Auges und der Hand.

Der höhere Leseunterricht inducirt aus der Sprache in formeller Beziehung das rhythmische, melodische und dynamische Moment.

11) Die Grammatik oder die Kenntniß der Gesetze und Regeln der Sprache ist in naturgemäßer Weise Product der Inductionsmethode, welche, wie in jeder Wissenschaft, in die Deductionsmethode ausläuft.

12) Die elementarische Mathematik (Zahlen- und Raumlehre) ruht auf einfachen Inductionen, deren Producte Axiome (Grund-

sätze) heißen. Allgemeine Sätze, wie Gleiches zu Gleichem gibt Gleiches, das Ganze ist allen Theilen zusammen gleich u. s. w. sind nicht, wie oft behauptet worden, apriorische, sondern aposteriorische, durch practische Erfahrung erkannte Wahrheiten.

Das Zählen beginnt mit der Eins. Dieselbe existirt nicht, es gibt ein Ding (Vogel, Fisch, Mensch), aber nicht Eins, Zwei, Drei u. s. w. Die (sogenannten reinen) Zahlen sind Abstractionen. Von der Eins aus wird combinirt und in Anwendung jener Axiome deducirt. Die synthetisch-entwickelnde, deducirende Methode herrscht vor.

Die Grundvorstellungen der Geometrie werden aus anschaulicher Erfahrung, durch Abstraction und Induction gewonnen. Mit ihnen (Punkt, Linie u. s. w., die in der Wirklichkeit auch nicht existiren) verfährt man dann synthetisch, construirend, also deducirend. Abgesehen von den Urthätigkeiten des Geistes (Anschauen, Betrachten, Erfahren, Abstrahiren, Induciren, welche allem Wissen zu Grund liegen) kann die Mathematik vorzugsweise deducirende Wissenschaft genannt werden; das analytisch-synthetische Verfahren in Arithmetik und Geometrie ist Deduction, zuerst regressiv, dann progressiv — genetisch-heuristisch.

Arithmetik und Geometrie (Mathematik überhaupt) bieten Normen oder Typen (Muster) der deductiv-strengen Wissenschaft dar. Ihre Methode macht sie zur Basis einer wissenschaftlichen Erziehung.

13) Das Naturwissen ist in seinen weiten und umfassenden Anfängen empirisches (Erfahrungs-) Wissen, Einzelwissen, dann durch Verallgemeinerung der einzelnen homogenen Fälle inductives Wissen. Gelingt das Erkennen der Urkräfte, der practischen Principien, so daß aus ihnen eine Ableitung möglich wird, so steigert sich das Wissen zur Wissenschaft, welche durch Deduction dargestellt wird.

Die Naturgeschichte (Anatomie, Physiologie der Pflanzen, Thiere, Menschen) strebt nach diesem Ziele, hat es aber noch nicht vollständig erreicht.

Die Chemie ist von demselben noch weiter entfernt.

Die Physik ist dem Ziele nahe; ihr mathematischer Theil ist vollendete Wissenschaft.

Der Astronomie, der eigentlichen, der theoretischen und physischen, gebührt vollends dieser Ruhm. Sie war auch Jahrtausende lang Erfahrungswissen, Kepler selbst befand sich noch auf diesem Standpunkte. Durch Newton's Entdeckung der Centralkräfte wurde sie zu einer strengen Wissenschaft.*

Es versteht sich von selbst, daß der Elementarunterricht in allen Zweigen des Naturunterrichts den inductiven Weg einschlägt, — von Anschauung und Erfahrung zum Gesetz und der in ihm herrschenden Kraft — und von dieser Erkenntniß aus durch Deduction die Erscheinungen ableitet und damit erklärt. Eine Erscheinung erklären heißt: sie aus dem erkannten Gesetze ableiten. So lange das nicht möglich ist, bewegt man sich auf dem Gebiete der Empirie, des erfahrungsmäßigen Erkennens, höchstens der Hypothesen.

Die Quellen, aus welchen wir die Kenntniß äußerer Thatsachen schöpfen, sind demnach: Beobachtung und Experiment (Erfahrung), Induction und Deduction. Ein Beweis kann aus einem oder aus mehreren dieser Operationen bestehen. Das wichtigste ist, daß die Beobachtungen weder mangelhaft, noch falsch sind;** denn die Inductionen ruhen auf den Beobachtungen, die Deductionen

---

* Die Entdeckung einer Kraft, eines Gesetzes u. s. w. ist Anfangs immer erst eine Hypothese (eine Voraussetzung zum Versuch, Thatsachen daraus zu erklären). Selbst das Gesetz, daß die Stärke der Anziehungskraft eines Körpers von seiner Masse abhängt und im umgekehrten Quadrat der Entfernung abnimmt, war ursprünglich Hypothese, die sich dadurch bewährte, daß die Kepler'schen Gesetze deductiv aus ihr abgeleitet werden konnten. Durch Induction die Hypothese, durch sie die Deduction der Thatsachen. —

** Daß das nicht so leicht ist, darüber nur die Erinnerung an das eine Beispiel, daß jetzt noch, trotz Copernicus, die Mehrzahl der Menschen glaubt, sie sähe Sonne, Mond und Sterne auf- und untergehen und in Kreisen um die Erde laufen. Eine Folgerung wird für eine Thatsache gehalten — Folge der Unwissenheit. Wie wenig kann man sich daher auf Berichte über Thatsachen, denen vorgefaßte Meinungen zu Grund liegen, verlassen! Wenn das von sinnlichen Gegenständen gilt, wie wird es erst mit den Urtheilen über abstrakte Gegenstände aussehen! —

auf den Inductionen. Nur auf dem Grunde richtiger Beobachtungen sind richtige Schlußfolgerungen möglich. Nach obigen Angaben haben die Irrungen und Fehlschlüsse drei Quellen: mangelhafte Beobachtungen, fehlerhafte Verallgemeinerungen (Inductionen), falsche Schlüsse (Deductionen).

14) Das geographische Wissen ist wesentlich Erfahrungswissen, theilweise Wissen zusammenhangloser Notizen, die neben und außer einander liegen, deren Zusammenhang nicht nachgewiesen werden kann. Was in ihr Wissenschaft im weiteren Sinne des Wortes genannt werden kann, ist durch Inductionen erreicht: die in Wasser und Luft, in Vegetation und Animalisation, in Menschenkunde, Meteorologie u. s. w. erkannten Gesetze. Ein Theil derselben ist mathematisch-astronomischer Natur, gehört zur deducirbaren Wissenschaft.

15) Das geschichtliche Wissen ist zunächst Kenntniß der Thatsachen, empirisches Wissen. Gelingt es, dasselbe aus den Ursachen, den Motiven, abzuleiten, so wird es Wissenschaft. Der geschichtliche Pragmatismus ist Deduction oder die deductive Methode der Geschichte.

16) Das religiöse Wissen ist historisches, folglich empirisches Wissen. Wie die Religion sich entwickelt hat, wird aus der Geschichte der Völker und Menschheit erkannt, von den rohesten sinnlichen Anfängen aus bis zur Erkenntniß und Verehrung Gottes in Geist und Wahrheit. Das religiöse Wissen ist wie alles Wissen Product menschlicher Entwickelung. Von dem inductiven Wege aus hat man wissenschaftliche Deduction versucht. Die Religionswissenschaft (Theologie) ist aber noch unvollendet. Man hat jenen naturgemäßen Gang vielfach verlassen und von vorn herein das Deduciren aus unerforschbaren Quellen versucht. Man nennt dieses Verfahren — Offenbaren. Es ist die Umkehrung der (durch Induction und die dadurch möglicher Weise vermittelte Deduction) erreichbaren naturgemäß entwickelnden Methode — die Offenbarung stellt dieselbe auf den Kopf. Durch dies Verfahren läßt sich ein äußerst künstliches Gebäude aufführen, dem nur, da sein Bauherr von unerwiesenen, weil unbeweisbaren Sätzen ausgeht, das logische, folglich feste Fundament fehlt. Es schwebt in der Luft und, was noch

schlimmer ist, es raubt dem Menschen die freie Bewegung, es bannt ein, schließt ein, mauert ein. Alle menschliche Entwickelung geht von Unten aus.

17) Die Philosophie (um dieses zum Schlusse beiläufig zu bemerken) erforscht die Grundursachen aller Dinge (nach Arthur Schopenhauer* aus vierfacher Wurzel: Grund des Werdens, Grund des Erkennens, Grund des Seins, Grund des Motivs) und macht den Versuch, aus denselben sämmtliche Erscheinungen und Thatsachen der äußeren und inneren Welt zu erklären. Die Existenz verschiedener philosophischen Systeme zeigt offenbar, daß der Versuch noch nicht vollständig gelungen, die Philosophie noch nicht zu einer festen Wissenschaft geworden ist. Einige Zweige derselben haben bereits eine vollkommenere Ausbildung erlangt als andere. Zu jenen gehört die Psychologie, die, wie alle Wissenschaften, auf Erfahrung ruht, durch deren rationelle Betrachtung der Forscher zu Grundkräften gelangt, aus deren Wesenheit und Thätigkeit er die psychischen Erscheinungen zu erklären versucht (durch Induction zu Deduction). Beneke's Forschung z. B. ist zu drei Grundkräften gelangt, aus welchen er das Leben der Seele construirt. Bis jetzt hat noch Keiner einfachere Elemente oder (factitiv) Momente gefunden, durch welche sich die unendliche Mannigfaltigkeit der Aeußerungen und Thätigkeiten erklären ließe. —

Anmerkung. Die Pädagogen des letzten Drittels des vorigen Jahrhunderts (Salzmann, Campe, Trapp, v. Rochow, Pestalozzi u. A.) suchten die religiös-sittlichen Grundsätze an die Empfindungen und Gefühle in der Kindesseele anzuknüpfen und aus denselben zu entwickeln. Die Machthaber und Lehrer der neuesten Aera verwerfen bekanntlich diesen Weg. Nach ihnen soll

---

* Nach diesem tiefsinnigen Forscher gibt es nämlich eine vierfache Nothwendigkeit: a) die physische, nach dem Gesetz der Causalität, die Ursache erzeugt die Wirkung; b) die logische, die Prämissen fordern die Conclusion; c) die mathematische, jeder geometrische oder arithmetische Lehrsatz ist unwiderleglich; d) der moralische, das Motiv erzeugt die Handlung.

der Schüler die Religion empfangen, sie beschreiten daher den Weg der Offenbarung. Ich brauche nicht mehr zu sagen, daß ich die Weise der älteren Männer für die richtigere halte, daß ich in der Verfahrungsart der Jüngsten kein Heil erblicke — weder für die Jugend, noch für das Volk. Ueber die Angelegenheit im Ganzen und Großen will ich das Urtheil eines Mannes mittheilen, der sich durch sein (leider nicht vollendetes) Werk als einen der gründlichsten Kenner der Geschichte und einen der tiefsten psychologischen Forscher erwiesen hat.

Buckle sagt in seiner „Geschichte der Civilisation in England“:

„Die wissenschaftliche Methode, welche hier und da, z. B. in Schottland unter den Gelehrten, namentlich den Theologen, geherrscht hat, war der Verbreitung der Kenntnisse und der Bildung unter dem Volke durchaus nicht günstig“.

„Von den beiden Untersuchungsarten oder Methoden, welche bisher mit einander um die Herrschaft auf dem Gebiete der Wissenschaft gestritten haben, geht die inductive von einzelnen, durch sinnliche Wahrnehmung festzustellenden Thatsachen der Erfahrung aus, während die entgegengesetzte deductive zur Erklärung der Erscheinungen der Natur und des Geisteslebens gewisse Gesetze oder Principien zu Grunde legt, die sie, unbekümmert um die Hülfe der äußeren Erfahrung, unmittelbar aus dem Bewußtsein selbst schöpfen zu können glaubt“.

Buckle erweiset, daß eine dieser Methoden, die nach seiner Ansicht einer gegenseitigen Ergänzung bedürfen, um die Aufgabe der Erkenntniß zu lösen, nämlich die deductive, allein die Fragen der religiösen Erkenntniß zu beantworten nicht im Stande sei. Durch die ausschließliche Theilnahme, welche die Lehren der Theologen während des XVI. und XVII. Jahrhunderts in Schottland für sich in Anspruch genommen hatten, war die Anwendung der deductiven Methode nach B.'s Ansicht dem Geiste des Schottischen Volkes so sehr zur anderen Natur geworden, daß auch die Gelehrten, die im XVIII. Jahrhundert das wissenschaftliche Interesse an die Stelle des theologischen setzten und in ihren Resultaten den schroffsten Gegensatz zu den Lehren des kirchlichen Glaubens bildeten, sich von dieser Methode nicht losmachen konnten.

„Ueberall, sagt er, wo diese deductive Methode der Forschung vorherrschte, sind die Kenntnisse zwar oft vermehrt und aufgehäuft worden, aber niemals zu einer weiten Verbreitung gelangt; wo hingegen die inductive Methode vorgeherrscht hat, ist die Verbreitung des Wissens immer bedeutend oder jedenfalls ohne Vergleich größer gewesen als da, wo die deductive herrschte. Wenn in irgend einer civilisirten Nation zwei Männer von gleicher Begabung mit einer neuen Lehre auftreten und der Eine sie aus Gedanken oder allgemeinen Principien ableitet, der Andere sie mit Hülfe besonderer und sichtbarer Thatsachen vertheidigt, so leidet es keinen Zweifel, daß unter übrigens gleichen Umständen der Letztere die meisten Anhänger gewinnen würde. Denn Thatsachen scheinen Jedem einzuleuchten und sind unwiderleglich, Principien aber liegen nicht so auf der Hand, werden oft bestritten und haben für die, denen sie unzugänglich sind, den Schein der Unwirklichkeit und des Nebelhaften, wodurch ihr Einfluß geschwächt wird. Die inductive Methode, die den Thatsachen den ersten Platz einräumt, ist deßhalb wesentlich populär, bringt durch größere Zustimmung einen entschiedeneren Erfolg hervor und gewinnt auf die Gestaltung des Nationalcharakters und den Verlauf nationaler Angelegenheiten einen stärkeren Einfluß. Daher ist die Einführung der modernen inductiven Philosophie mit ihren mannigfaltigen, anziehenden Experimenten, mit ihren materiellen Anwendungen und ihrer beständigen Berufung auf die sinnliche Anschauung mit dem Erwachen des öffentlichen Geistes und der Liebe zur Freiheit verbunden.

Dagegen hat die Schottische Literatur des XVIII. Jahrhunderts, die vorzugsweise deductiv verfuhr, bei all ihrem Glanz, all ihrer Gewalt und all ihren herrlichen Entdeckungen einen geringen oder gar keinen Eindruck auf die Nation im Großen gemacht. Obschon diese Literatur durch ihren kühnen, neuerungssüchtigen Charakter besonders dazu geeignet schien, alte Vorurtheile zu stören und einen Geist der Forschung aufzustacheln, so war doch ihre Methode zu vornehm für den gemeinen Verstand, und darum hat die Schottische Philosophie um die Mitte des vorigen Jahrhunderts, ebenso wie die Griechische Philosophie im Alterthum und die Deutsche am Ende des vorigen und im Anfange des gegenwärtigen Jahrhunderts, keinen nationalen Einfluß gehabt“.

Widerlege das, wer es vermag! Was nun vor einem oder mehreren Jahrhunderten für Schottland, wo noch so viel Aberglauben herrscht, nicht mehr passend war, sollte sich das, d. h. die bezeichnete Art und Weise, für Völker, die in der Cultur so weit vorgeschritten sind, noch eignen? —

Ist es nach allem bisher Gesagten einleuchtend, daß das Nachdenken über die Methode des Forschens und Lehrens für eine wichtige Angelegenheit, für ein unerläßliches Studium jedes Lehrers

erklärt werden muß? Und ist es demnach zu begreifen, daß man es für verständig erachtet, sogenannte „wissenschaftliche Lehrer" ohne jede Anleitung zu diesem Studium in die Schule eintreten zu lassen, und Personen, welche nicht zu den Sach- und Fachkundigen gehören und oft von der Methode nicht die Probe verstehen, die Aufsicht über den Volksunterricht und deren Lehrer anvertraut? —

XXVIII.

Eine pädagogische Homilie.

Einleitung.

„Ich mußte immer daran denken", antwortete der große Newton auf die Frage, wie es möglich gewesen sei, daß er es so weit gebracht habe. „Ich mußte immer daran denken" bezeichnet auch den Naturtrieb des Lehrers, der es in seinem Sein, innerlich und fachmäßig in seinem Berufe, zu etwas bringen will.

Ruhkopf sagte 1794 in seiner Geschichte des Schulwesens: „Die Lehrkunst zeichnet sich dadurch aus, daß man in ihrer Ausübung unaufhörlich nachdenken, betrachten, prüfen, kurz, daß man beständig studiren muß, wenn man darin nicht zu einem unwirksamen und unbedeutenden Tagelöhner herabsinken will". Wer einer glücklichen Jugendbildung theilhaftig wird, in dem wird ein breiter Grund gelegt. Man könnte einen Palast darauf erbauen; aber, wer gescheut ist, begnügt sich mit einer Hütte. In tausend Fällen gegen einen nöthigen auch zwingende Verhältnisse dazu. Es ist die Hütte des Berufs, die auf dem Grunde der allgemeinen Bildung errichtet wird.

In dem Berufe spitzt sich die allgemeine Bildung zu, er ist ihr Ausläufer, ihr Ziel. Der Mensch muß einen Beruf haben; nicht für Alles, nicht nach allen Richtungen kann er wirken. Der

Beruf ist eine Specialität, bezeichnet das Werk *seiner* Thätigkeit. Es gilt, mit *Schiller* „im kleinsten Punkte die höchste Kraft sammeln", *alles Andere auf ihn beziehen.*

Die erworbene allgemeine Bildung liefert dazu das Material, sie schützt vor Einseitigkeit und Beschränkung. Das Leben thut das Uebrige.

Ein wesentliches Stück zur Fortbildung und Tüchtigmachung im Berufe, denn darauf kommt es an, liefert die Lectüre, die in ihrem ernsten Theile zum Studium wird.

Ich will keineswegs damit sagen, daß man das, was man liest und lernt, nur als Mittel ansehen und als *solches* schätzen solle, keineswegs; vielmehr soll es sein und ist Selbstzweck. Denn nur dann vertieft man sich in den Gegenstand, wenn man wirklich Interesse an demselben hat. Dann nur erhält man von ihm nicht bloß *Kunde*, sondern *Einsicht*. Aber das Reich des Wissens und Wissenswürdigen ist unendlich, man muß sich beschränken, und es ist für ein hohes Glück zu erachten, wenn man einem Berufe angehört, der uns so erfüllt, daß man nicht umhin kann, immer daran zu denken und alles Andere auf ihn zu beziehen. Wird dann auch nach der Natur der menschlichen Dinge das Arbeiten im Berufe und das Lernen zum Berufe ein Mittel, so ist das doch nicht die Hauptsache, sondern das Arbeiten und Schaffen in dem Berufe ist und bleibt der eigentliche Zweck der Thätigkeit. Sich einem *geistigen* Berufe widmen, um Geld zu verdienen, ist schlechthin gemein. Man lebt zwar *von* der Berufsthätigkeit, aber nur dann in der rechten Weise, wenn man *für* dieselbe lebt. Der Lehrer arbeitet und denkt für seine Schüler; aber man denkt auch für sich selbst und ist dann ein Selbstdenker. Denken ist nebst Wollen dessen, was man durch Denken für richtig erkannt hat, das höchste Glück des Menschen, er heißt darum ein denkendes und wollendes Wesen. Der Selbstdenker hält darum nicht für wahr, was Andere gedacht haben, sondern was er selbst gedacht hat. Trifft dies hinterher mit Dem zusammen, was sogenannte Autoritäten und Celebritäten herausgebracht haben, so mag das für eine Bestätigung dessen, was man selbstständig gefunden hat, genommen

werden; die rechte Gewißheit, Bestimmtheit und Entschiedenheit — Eigenschaften, an welchen man den Selbstdenker erkennt — wird aber nur durch Selbstständigkeit erlangt. Darum ist Selbstdenken unendlich viel besser und fördernder als Lesen — lesen, viel lesen — aber noch mehr denken! Wer bloß liest, ohne zu denken, handelt wie ein Vielfraß, der nichts verarbeitet. Wer gescheut ist, liest nicht in den Augenblicken und Stunden, in welchen sich eigene Gedanken bei ihm einstellen, da diese nicht kommen, wenn man will. Ein einziger eigener Gedanke ist mehr werth, als hundert Gedanken, die man liest. Darum liest man, wenn keine eigenen Gedanken kommen, was selbst dem Denkendsten in der Mehrzahl der Stunden passirt. Jeden Aufsatz, der uns Neues bringt, d. h. Gedanken in uns anregt, muß man wenigstens zweimal, jedes gute Buch noch viel öfter lesen. Denn man muß das Ende kennen, um den Anfang und die Mitte gehörig zu würdigen. Mir ist ein Mann bekannt, der Kant's Theorie des Himmels und seine Anthropologie mehr als zwanzigmal gelesen hat. Man fühlt sich erfrischt, wenn man nur fünf Minuten darin gelesen hat. Schlechte Bücher soll man natürlich gar nicht lesen; sie verderben den Geschmack an den guten und stehlen die Zeit.

Der Pedant wird meinen, man dürfe sich, lesend wie hörend und redend, nur mit dem Berufswissen beschäftigen, müsse alles Andere unbeachtet bei Seite liegen lassen, dürfe sich keine davon abschweifende Thätigkeit erlauben. So ist es nicht, man darf sich auch „unterhalten" und „vergnügen"; aber der Grundsatz gilt: Lesen bloß zum Zeitvertreib ist Todtschlag der Zeit; Lesen zur Verwerthung — sei es zur Ernährung des Geistes, sei es zur Anwendung im Unterricht — ist edler Gebrauch der Mußestunden. Das Leben soll ein einheitliches, harmonisches sein. Ganz fremdartige Beschäftigungen, die mit dem Berufe in keiner Beziehung stehen oder davon abziehen, demselben entfremden, die Tüchtigkeit zu demselben nicht erhöhen, sondern schwächen: die soll der ernste Mensch, der etwas wirken und schaffen will, meiden. Der von ihm gewählte Beruf bezeichnet den Mittelpunkt seines Denkens und Strebens, fordert Concentration. „Alles auf das Eine be-

ziehen" ist sein Wahlspruch,* ist der ihn belebende Trieb. Er sucht aus Allem, was er hört, erfährt, liest, Nutzen und Vortheil für das Eine zu ziehen. Dadurch kommt man weiter, bringt es zu Etwas.

Ich glaube, daß ich das schon mehrmals ausgesprochen habe zu den Collegen im Lehrerberufe. Hier will ich nur von der Benutzung des Lesens bei der Anwendung der ausgesprochenen Maxime, die im besten Falle mehr im Blute als im Kopfe steckt, reden, will an einem Beispiele zeigen, was für Berufsgedanken die Lectüre eines Buches, das mit dem Lehrerberufe in keiner directen Verbindung steht, erwecken kann, oder (damit ich nicht zu weit greife, keinem Begabteren vorgreife) in mir erweckt.

Ich wähle dazu die im Jahre 1862 bei Cotta erschienene Schrift des bekannten Schriftstellers Riehl in München: „Die deutsche Arbeit". Dieses Buch ist ein sehr inhaltreiches und bedeutendes. Es faßt die „Arbeit" aus allgemeinen Gesichtspunkten auf, zeigt ihre umfassende Bedeutung für das Wohl des Einzelnen und des ganzen Staats, ihren Einfluß auf Sittlichkeit und Sitte des Volks, auf Civilisation und Cultur. Es gehört zu der neuen „Wissenschaft der Gesellschaft". (Sociologie). Daß ein solches Werk von einem solchen Manne auch von den Lehrern gelesen und studirt zu werden verdient, bedarf keiner Versicherung. Aber ich schildere den reichen Inhalt desselben hier nicht, benutze es nur zu dem angegebenen Zwecke, indem ich einzelne Aussprüche desselben vorführe und daran die Gedanken, jedoch nur meist andeutungsweise, anreihe, die einem Lehrer dabei einfallen, welcher gewohnt ist, Alles, was er liest und hört, auf das Eine zu beziehen. Wer es so mit allen Büchern macht, die er in die Hand nimmt,

* Nicht in dem Sinne, in welchem Jacotot den Grundsatz aufstellte: „Etwas lernen und alles Uebrige darauf beziehen". Es gibt kein Wissen, mit dem alles übrige Wissen von Menschen in Verbindung gesetzt werden könnte; aber ein Mensch kann alles ihm brauchbar erscheinende Wissen mit seinem Berufe in Beziehung bringen. Von banausischer Nützlichkeitspraxis ist dabei nicht die Rede, sondern von Beleuchtung und Vermehrung der Einsicht und Erkenntniß.

der kommt weiter. „Schwer ist aller Beginn; wer getrost fortgeht (und fortwährt), der kommt an“.

---

1. „Das Volk denkt, wenn es schlechthin von „Arbeit“ spricht, an eine aus sittlichen Motiven entspringende, nach sittlichem Ziele ringende That, die mit dem Nutzen für uns selbst zugleich den Nutzen für andere Leute verbindet“.

Ich lasse es dahin gestellt, oder vielmehr, es scheint mir nicht, daß die gewöhnliche Arbeit „aus sittlichen Motiven“ entspringt, das Volk denkt dabei vorzugsweise an selbsteigenen Nutzen, Gewinn und Profit; aber wahr ist, daß der eigene Vortheil mit dem fremden zusammenfällt, und es hebt den Arbeiter, wenn er an die Nützlichkeit seiner Arbeit für Andere denkt. Bei dem Lehrer hat diese Vorstellung durchweg das Hauptgewicht; seine unermüdete Anstrengung folgt aus edlen, sittlichen Beweggründen — ein Moment, das einen Jeden, der eine gemeinnützliche Arbeit vollbringt, ohne daß dabei der Eigennutz im Vordergrund steht, hebt und stärkt. Das sittliche Moment wirkt besonders in Eltern, welche ihre Arbeitskräfte dem Wohl ihrer Kinder widmen, und wenn ein Schüler aus Achtung und Liebe zum Lehrer, nach seiner Meinung „für“ den Lehrer fleißig und reinlich arbeitet, so steckt darin auch ein veredelndes, sittliches Moment. Dieses anerkennen, heißt die durch die Arbeit offenbarte sittliche Kraft ehren.

Es ist ein großer, erhabener, erhebender Gedanke von Riehl: Arbeit ist eine aus sittlichen Motiven entspringende, nach sittlichem Ziele ringende That, welche mit dem Nutzen für Andere den Nutzen für uns selbst verbindet. Wird die „Arbeit“ nicht überall so aufgefaßt, so kann und soll sie doch so aufgefaßt werden. Mit Recht fordert man diese höhere Ansicht von dem gebildeten Manne, zuoberst vom Arbeiter am Geiste, für den Geist, für die Anregung und Ausbildung desselben, von dem Geistesarbeiter. Ist der Lehrer ein solcher? Sollte es noch der Antwort auf diese Frage bedürfen? Die Wahrheit ist die: Alles, was er will, beabsichtigt und vollbringt, ist

Geistesarbeit. Auch mechanische Arbeiten läßt er ausführen; aber er stellt sie in den Dienst edler Zwecke, in den Dienst veredelten Menschenlebens. Des Lehrers Vorbereitung zum Amte, seine Thätigkeit in demselben, sein Trieb nach Weiterbildung entspringen aus religiösen, sittlichen, religiös-sittlichen Motiven. Er will leben, weil er wirken will, ihm ist Leben, glücklich leben = erfolgreich Wirken. Ohne dasselbe ist sein Leben = Vegetiren, gemeine Existenz von einem Tage zum andern, verlorenes Dasein, innerste Zerrüttung, oft, wenn die Erinnerung an bessere Stunden und edle Jugendvorsätze in ihm noch nicht erloschen sind, Selbstvernichtung und Verzweiflung. Der Lehrer ist Mensch, hat als Mensch, wie jeder andere, menschliche Bedürfnisse, er verlangt deren Befriedigung, das höhere Streben ist an irdische Bedingungen geknüpft — aber was man Lohn und Belohnung nennt, ist nicht das Ziel seines Strebens, es wurzelt in sittlichen Motiven. Honos et praemium — sagten die Alten; honos steht voran. Es ist ein schönes Ding um das praemium; aber die Ehre steht dem Lehrer höher, nicht die äußere, er kann darauf verzichten, nicht aber auf das Bewußtsein innerlich ehrenhaften, sittlichen Strebens. Er setzt seine Persönlichkeit ein; seine Arbeit ist, weil eine geistige, auf höhere Zwecke gerichtet, eine persönliche, er geht mit ihr in der Arbeit auf. Er denkt an die Seele seiner Schüler, deren unendliche Bestimmung, die große Aufgabe jedes Menschenlebens, an Väter und Mütter, an Volk, Vaterland, Menschheit, Erde und Himmel, er fühlt sich im Dienste eines erhabenen Berufs. Mag die Welt, wie sie ist, aber freilich nicht sein sollte, das gar nicht oder nicht nach Gebühr anerkennen; mag es schmerzlich sein (es ist so), darauf verzichten zu müssen: er kann es, muß es in vielen, vielleicht den meisten Fällen, aber darum geht dem Lehrer, der mit Recht diesen Namen verdient, der Gedanke sittlicher Bestimmung und Würde noch nicht verloren. Sein Thun ist sittliches Thun, stammt aus sittlichen Motiven, hat sittliche Ziele, Anderen zum Nutzen, ihm selbst zum unverlierbaren Gewinn — der von Riehl festgestellte, von diesem tiefen Menschenkenner und Volksfreunde ausgesprochene große Gedanke ist recht für Lehrer geschrieben; möge er keinem in irgend einer Stunde abhanden kommen! —

2. „Gar mancher heutige Handwerker möchte sein Geschäft am liebsten incognito betreiben; begegnet man ihm auswärts, so bringt man oft mit aller List nicht aus ihm heraus, welches Zeichens er ist".

Das war in den Zeiten, in welchen der „Arbeiter" für gemein und niedrig erachtet und derjenige für den Vornehmsten erachtet wurde, der gar nichts zu thun hatte und wirklich gar nichts that, indem er keine andere Kraft aufwandte als die Verdauungskraft. Diese Zeit ist zum Theil um, es gibt keine entehrende Arbeit mehr, 1848 traten die Geheimräthe in die Clubs mit der Versicherung, auch sie seien „Arbeiter", in den Augen eines fortgeschrittenen Menschen hat wirklich jede rechtschaffene Arbeit ihre Ehre.

Wie sah es damit in Betreff der Lehrer, der Volksschullehrer aus? Wie sieht es damit hier und da noch aus? Vielleicht selbst in den Augen der Herren Literaten, des hohen Adels und eines „verehrungswürdigen Publikums?"

Ich gestehe, daß mich das Bewußtsein und Gefühl dieses „Geistes" oft genirt hat, besonders in dem ersten Decennium meines Lehrerlebens.

Von Jugend auf ein Freund von Berg und Wald — mein Heimathsort Siegen ist eine Bergstadt — wanderte ich einst als junger Lehrer einsam durch den Odenwald, kam eines Abends nach zwölfstündigem Marsche in Darmstadt an, kehrte in dem Gasthof zur „Traube" ein, wo ich am Wirthstische neben einen Mann zu sitzen kam, der sichtlich ein Geistlicher war. Nach damaliger, leider (durch die Engländer) in der Abnahme begriffenen rheinischen Sitte gerieth ich bald mit demselben in eine lebhafte Unterhaltung, die sich über sehr verschiedene Gegenstände verbreitete. Zuletzt wünschte der Mann zu wissen, woher ich komme, wohin ich gehe und „weß Zeichens" ich sei. Als ich ihm sagte, ich sei ein Schullehrer, machte er große Augen, er schien vor Staunen aufspringen zu wollen, und er äußerte, daß ich wohl Spaß mit ihm treibe. Als ich ihm nun genauere Notizen mittheilte, konnte mir die Wahrnehmung nicht entgehen, daß seine Neigung zur Fortsetzung der Unterhaltung dahin war — dies war eins der vielen Beispiele,

die mir nach und nach von dem Grade der Achtung vor den „Schullehrern" in die Hand liefen. Ich überlasse den Lesern die Beurtheilung, wie es damit jetzt steht, und ob etwa auch jetzt noch hier und da die „Schullehrer" Ursache haben, zu verbergen, weß „Zeichens" sie sind. Herr Riehl tadelt dies stark. Er würde aber milder urtheilen, wenn er selbst zu denen gehörte, die er nicht übel Lust hat, wieder in eine „Zunft" einzuschließen. Wer groß denkt von seiner Nation, kann nicht klein denken von dem Berufe derer, welche den Grund legen zu jeder Art von Bildung. Wir acceptiren übrigens gern Riehl's Grundsatz, „die Arbeit nicht nach dem Stande, sondern den Stand nach der Arbeit zu beurtheilen und zu taxiren". Wer nur den „noblen Passionen" nachgeht, steht uns „unter dem Nachtwächter". Das ist — vermeinen die Ritter — eine Frucht des „verdammten demokratischen Geistes". —

3. „Die Bauern gehen sehr langsam und arbeiten folgerecht auch langsam. Der echte Bauer hält den langsamen Gang für ein besonders treu zu bewahrendes Standesabzeichen".

Wie stand und steht es damit bei den Schullehrern, bei den alten und bei den jungen, den ehemaligen und jetzigen?

Ich will nur von den Berlinern das sagen, was ich einst auf der Tribüne sagte: „sie rennen durch die langen Straßen wie die Barbiere". Man weiß, warum. Dreihundert (jetzt vierhundert) Thaler Einkommen für wöchentlich zweiunddreißig öffentliche Lehrstunden in dieser Stadt, in dieser Zeit! Da gehe einer bedächtig, ehrbar und ehrsam einher! —

4. „Warum schickt es sich nicht für einen protestantischen Adligen, Pfarrer zu werden, während es sich doch für einen katholischen schickt? Warum ziemt es sich für einen Freiherrn, Jura zu studiren, nicht aber Medicin?"

Darauf mögen sich die Leser die Antwort selbst geben, die Antwort auf diese „Wunderlichkeiten". Dieselbe liegt nahe, noch näher die, warum die „Freiherrn" nach dem Schulscepter nicht verlangen. In den Klosterschulen des Mittelalters finden wir

Hochadlige, Freiherrn und Fräuleins, als Lehrer und Lehrerinnen — warum nicht auch heutiges Tages? —

Der Umstand, daß so viele Lehrer „trotz alledem" ihre Söhne dem Lehrerberufe zuführen, sollte von den Staatsmännern nicht unbemerkt und nicht unbeachtet bleiben; es ist ein Ehrenzeichen. Die Ehre der Arbeit soll gemessen werden nach der Natur der Arbeit, nach ihrem Einfluß auf des Volkes Wohlfahrt und nach ihrem Erfolg. Ist dieser Grundsatz allgemeine Maxime geworden? Oder läßt die Mitwelt jetzt noch, gleich der Vorwelt, manchen Geistesarbeiter verhungern; etwa aus dem Motiv, weil Geistesarbeit unbezahlbar sei? — Bei dieser Frage darf man sogar an Schiller denken, in dessen Nachlaß nicht so viel Baarschaft vorgefunden wurde, daß er dafür standesmäßig beerdigt werden konnte. —

5. „Ehren wir heutzutage die Arbeit besonders als freie sittliche That, so haben wir folgerecht den Autodidacten über jeden anderen Arbeiter zu stellen".

Sehr richtig; denn er bekundet die größere sittliche Kraft, die höhere Energie, das hervorstechende Talent.

Gewiß ist auch, daß der schöpferische Geist das Beste von und aus sich selbst lernt. Verwerflich ist darum die häufige Gewohnheit, Lehrer, die ihre Bildung nicht in einer öffentlichen Anstalt (einem Seminar) empfingen, hinter Andere zu setzen. Man frage nach, in welchen „königlichen" oder „fürstlichen" Anstalten hervorragende Männer, wie Comenius, Basedow, v. Rochow, Pestalozzi, Fröbel ihre Bildung empfingen? Sie waren Autodidacten, schöpften aus dem eigenen Geist, leuchteten in ureigenem Lichte. Ihre Originalität gab davon Kunde. „Ehre, dem Ehre gebühret!" Ist der darum ein Meister, weil er sich drei Jahre „Studirens halber" auf der Universität aufgehalten hat? Der faustdicke Zopf hängt ihnen im Nacken, der Hochmuth schwellt ihnen die Brust. Was würden sie wohl leisten, wenn der Elementarlehrer, der „Elementargeist", wie sie ihn nennen, ihnen nicht das Fundament gelegt hätte? Und welch' niedrige Gesinnung offenbaren sie nicht vom Volke, wenn sie die, welche an der allgemeinen Volksbildung arbeiten, über die Achsel anblicken! Den Hoch- und

Uebermuth kann man einem rohen Menschen verzeihen; einem Manne, der auf Bildung Anspruch macht, nicht. Die Wirkung auf's Ganze und Allgemeine gibt den richtigen Maßstab für die Bedeutung, die Schätzung und die Ehre der Arbeit. Ist das kein wichtiger Beruf, der durch Arbeit an den Grundkräften der menschlichen Natur die Kräfte zur Arbeit erhöht und schafft? —

6. „Jemehr sich ein Volk selbstbestimmend entwickelt, je größeres Recht gewinnt es auf den Ehrentitel der Volkspersönlichkeit. — Auch der (einzelne) Mann soll sich selbst begreifen und an sich selber glauben".

Je kräftiger der Lehrer die freie Entwickelung seines Schülers anzuregen versteht, desto sicherer gelangt derselbe zur Selbstständigkeit und erreicht endlich die Würde eines selbstbewußten Charakters. Dieses Ziel ist auch bei der Lehrerbildung und der fortgesetzten Selbstbildung im Auge zu behalten, trotz der von bekannter Seite her dem Lehrer angemutheten De- und Wehmuth.

7. „Große Männer und große Nationen müssen universell arbeiten, wenn solche auch nur in einem Punkte das Höchste und Eigenste zu leisten vermögen".

Das „universelle" Streben beschränken wir billiger Weise auf die Theilnahme an den nationalen Bestrebungen; der dem Lehrer nothwendige Grad allgemeiner Fortbildung ist eine Frucht einer breiten Grundlage seiner Bildung in der Jugendzeit und eben der Theilnahme an allgemeinen Interessen, welche sich in dem ihm Höchsten, seinem Berufe, zuspitzt. Durch das Eine mit dem Andern entgeht er der Gefahr, der Einseitigkeit oder der Verflachung anheim zu fallen. Jene ist weniger schlimm als diese, ja sie ist nothwendig — die Einseitigkeit. Jeder große Mann ist einseitig. Laß es Dich daher nicht verdrießen, wenn man Dir den Lehrer ansieht! Wäre es etwa unangenehm, wenn wir aus der Rede oder aus dem Gebahren eines uns unbekannten Mannes erkennten: es ist ein Arzt, ein Jurist, ein Professor u. s. w.?

8. „Beim Bodenbau übt die Form der Arbeit den entscheidenden Einfluß auf die Herausbildung des Nationalcharakters".

Beim Lehrer thut es auch die Form seiner Arbeit, die Art und Weise der Ausübung seiner Berufsthätigkeit, deren Kern für ihn als unterrichtenden Mann die Methode ist.

9. „Wir Deutschen sind so stolz auf unsere geistige Macht und werfen doch unsere geistigen Bedürfnisse rasch über Bord, wenn die Börsencurse nur etliche starke Ohrfeigen bekommen, beginnen das Sparsystem nicht am Essen und Trinken und leeren Vergnügungen, sondern wohl gar an der Erziehung der Kinder".

In Betreff des von unserem Volke erreichten Grades der Gesittung und Bildung brauchen wir uns, anderen Nationen gegenüber, gewiß nicht zu schämen; aber uns mit unserer Bildung zu brüsten, dazu ist kein Grund vorhanden, wahrlich nicht. Passirt es etwa selten, daß reiche Leute an einem Abend eine beträchtliche Summe drauf gehen lassen und bei der Anschaffung der erforderlichen Schulbücher zu knickern anfangen und über die Theuerung des Elementarunterrichts Klage führen? Die Lection des Pianisten und Tanzmeisters mit einem oder zwei, ja drei Thalern zu bezahlen, finden sie in der Ordnung; während sie meinen, daß der Mann, der ihren Kindern die allerunentbehrlichsten Kenntnisse und Fertigkeiten aneignet, mit 5—10 Groschen reichlich bezahlt sei.

10. „Es sind keine Narren und Idealisten, sondern unsere besten Männer, die über der Nation sich selbst in ihrer Arbeit vergessen haben. Und so soll beim wahren Fortschritte der Cultur zuletzt jeden Arbeiter das Bewußtsein begeistern, daß er nicht bloß für sich und die Seinen, sondern zugleich auch für die Nation arbeitet, daß er mitwirkt, die Grundlagen unseres lebendigsten Lebens, unserer Volkspersönlichkeit, eigenartig zu gestalten".

Das dem Lehrer vorzuhalten, dazu ist am Wenigsten Grund vorhanden; er weiß das. Er arbeitet für Andere, an Anderen, für seine Gemeinde, für das Ganze, für die Nation. Der deutsche Lehrer prägt die deutsche Nationalität in sich aus und verbreitet sie, mehr durch das, was er ist, als durch das, was er weiß und sagt.

„Der brave Mann denkt an sich selbst zuletzt", gewiß; aber er denkt auch an sich und die Seinen, und wohl dem, der ohne ängstliche Bekümmerniß an sie zu denken vermag.

Wahrheit steckt auch in den Worten: „Armuth lehrt geigen. — Hunger macht scharfe Köpfe. — Neue Fünd' kommen von armen Leuten. — Kahle Berge, wo gebratene Aepfel das einzige genießbare Obst sind, erziehen zu heißer Arbeit" u. s. w. Aber all' diese Wahrheit hat auch ihr Maß, und das sollten die bedenken, deren Pflicht es ist, die freie Geistesarbeit zu fördern.

11. „Ich halte es für ein gutes Zeichen, daß die modernen Handwerkervereine so vielfach wieder die Arbeitssitte mit religiösem Geiste zu tränken suchen. Man mag dabei öfters die Farbe zu stark auftragen, wie wenn z. B. der Vorsitzende eines solchen Gesellenvereins ein Pfarrer sein muß, da man doch nirgends Handwerker zu Vorsitzenden der Domcapitel und Pfarrsynoden fordert. Auch mag allerhand pietistische Manier mit unterlaufen; denn man sucht ja vorderhand noch die Frömmigkeit, die ungesucht erwachsen sollte. Andererseits aber hat es auch mit der Pietisterei nirgends minder Gefahr, als wo sich das Gebot der Arbeit gesellt; die Arbeit ist der scharfe Nordostwind, welcher die pietistischen Miasmen rasch wieder hinwegfegen wird".

Ein armer Mann, wer keine Religion hat — ich denke, das weiß nicht bloß der Lehrer, sondern er hat es erfahren. Daneben weiß er auch, daß sie nicht in den Dogmen steckt. Mag Dieser und Jener darüber denken, wie er vermag und kann, das hebt die Religion, die religiöse Gesinnung nicht auf, auf die es ankommt. Auch kommt es dabei auf die Bildung des Mannes an, und auf das, was er erfahren und erlebt hat. Wer aber, wie ein junger Mensch, noch wenig nachgedacht und noch weniger erfahren hat und doch bereits über die Religion hinaus ist, soll nur nicht meinen, ein Erzieher sein zu können. Mit der Pietisterei hat es heut zu Tage nur in einigen dumpfen Thälern und bei ver-

sessenem Unterleibe armer Weber noch Noth; mit der anregenden Schularbeit verträgt sie sich nicht.

Herr Riehl meint, es sei nicht nöthig, daß in Vereinen gerade ein Pfarrer den Vorsitz führen müsse; dieser Meinung bin ich auch. In Lehrervereinen gehört einem Lehrer der Vorsitz — Geistliche sollten darauf gar keinen Anspruch mehr machen.

12. „Wer sich durch seiner Hände Arbeit nährt, der glaubt kaum, daß Geistesarbeit den gleichen Schweiß kosten könne; er ahnt nicht, daß der Geistesarbeiter inwendig schwitzt“.

Dieser Satz bedarf für den Lehrer keines Commentars.

Als Gegenthese kann beigefügt werden: der Mann eines geistigen Berufs achtet die Mühen des Handarbeiters oft viel zu gering.

Zur Erklärung des ersten Satzes in seiner Anwendung auf den Lehrerstand dient die Erfahrung, welche, man kann sagen, die Mehrzahl der Erwachsenen in ihrer Schulzeit gemacht hat: die Anstrengung ihrer Lehrer war nicht allzu groß, deren Geschäft war mehr oder weniger Handwerk. Wie sehr das anders geworden ist bei Lehrern, die wir zu den fortgeschrittenen rechnen und die so lehren, wie es heut zu Tage möglich ist und sein soll — das wissen die Wenigsten. „Lehren“ ist bei den Meisten immer noch gleich „dociren“, gleich „auswendig lernen lassen“, „überhören“ und „abfragen“. Für die französischen und englischen Schulen trifft dieses jetzt noch zu, nicht mehr für die deutschen, die wirklich Schulen des 19. Jahrhunderts sind. Aber diese Ansicht ist, wenigstens unter dem Landvolke, noch nicht weit verbreitet. Der Landmann glaubt jetzt noch, daß derjenige seiner Söhne, den er wegen körperlicher Schwäche Schullehrer werden läßt, es leichter habe, als der, dem er seinen „Hof“ vermacht. Am Allerleichtesten aber hat es nach seiner Meinung der Herr Pfarrer, der, wie er meint, nichts zu thun hat als zu denken und zu sprechen. Die Gerechtigkeit der Menschen in gegenseitiger Beurtheilung ihrer Berufsmühen ist nicht sehr groß. Jeder glaubt, er habe es besonders schwer. Darum kann man sagen: wohl dem, dem die Arbeit nicht bloß Arbeit, sondern auch Genuß ist.

13. „Schöpferische Naturen arbeiten oft inwendig am heißesten, wenn sie müßig umhergehen und ihr Werk äußerlich keinen Fortgang nimmt. Der Handwerker setzt der Arbeit das Spazierengehen entgegen; er ahnet nicht, daß der Gelehrte beim Spazieren aufreibend fleißig sein kann".

Diese Sätze commentiren mein anderwärts ausgesprochenes Dictum: „es gibt einen Fleiß, der aussieht wie Faulheit, und es gibt eine Faulheit, die aussieht wie Fleiß". Zu dieser Faulheit gehört z. B. vielfach die Leserei, bloß zur Unterhaltung oder zum Zeitvertreib, gehört das Zeitungslesen ohne innere Betheiligung an den Weltbegebenheiten und ohne Verwerthung zur Vermehrung der Erfahrungen und Einsichten, zur bloßen Kannegießerei und elenden, den Charakter verwüstenden Schwatzsucht.

14. „Den schaffenden Geist begleitet die Arbeit der Gedanken, wo er geht und steht, er legt sich mit ihr schlafen und steht wieder mit ihr auf, er kann sie wohl gar im Traume nicht los werden, für ihn gibt es nur einen echten Feierabend — im Tode. Ihm wird alle Zeit zur Arbeitszeit. Gesellenfleiß ist nach der Zeit meßbar, nicht aber Meisterfleiß".

„Ich mußte immer daran denken". (Newton.)

15. „In der Kaufmannswelt bedingt der Gewinn die Ehre und Würde der Arbeit".

„Tiefangelegte, durchgebildete und geistigfreie Menschen haben allezeit den Gewinn gering geachtet neben dem Erfolg, sie haben den Gewinn verschmäht und gehungert um des Erfolgs willen, der ihnen die Arbeit mehr als bezahlte. Arbeit bloß um des Gewinnes oder des Lebensunterhalts willen ist Pferdearbeit. Der bloße Gedanke daran empört den Menschengeist. Der Gewinn, der sich selbst Zweck ist, ist gemeiner Profit".

Worin steckt der Grund, daß echte Lehrer den mühsameren (?) Schulunterricht dem (lohnenderen?) Privatunterricht vorziehen?

16. „Mißtraut Jedem, der die Arbeit organisiren will!“

Man übertrage dieses Wort auf den Unterricht, auf die, welche ihn organisiren wollen, auf die, welche von der Centralisation oder Concentration desselben groß Geschrei machen. Der Geist concentrirt, einigt und harmonisirt verschiedenartiges Wissen, das sich einigen läßt; leider werden Dinge gelehrt, die sich direct abstoßen, einander negiren. Da organisire und concentrire Einer!

Die Arbeiter, wie alle anderen Berufsgenossen, und die menschliche Gesellschaft kann man organisiren (man soll sie sich organisiren lassen), den Unterricht nicht. Es ist leeres Geschwätz!

Den Unterricht kann man methodisiren, nicht organisiren, wenigstens jetzt noch nicht, weil dazu alle Vorbedingungen und Vorbereitungen fehlen. Diese sind, was den reinen Menschen (den Menschen an sich) betrifft:

a. Die genaueste Kenntniß und Bestimmung des Wesens des Menschen und was der Mensch (jeder Mensch) werden soll;

b. die Entwickelungsgesetze der Menschennatur;

c. die Zeitfolge dieser Entwickelung nach Perioden und Epochen;

d. die Feststellung der dazu erforderlichen Unterrichtsstoffe;

e. die Methodisirung derselben;

f. die Bestimmung ihres Eintritts in den verschiedenen Perioden des Menschenlebens;

g. die Bezeichnung des Beitrags, den jeder Stoff zur Erreichung des endlichen Zieles zu liefern hat;

h. das gegenseitige Verhältniß derselben zu einander, ihre Ergänzung zum Ganzen.

Welcher Mensch (Gelehrte, Philosoph, Pädagog) wagt sich an die Lösung dieser Aufgabe, diese nothwendigen Vorbedingungen zu ihrer Lösung? Das geht über die Kräfte der heutigen Menschheit.

Und nun bedenke man noch:

a. daß der Unterricht nur ein Zweig der zur Vollendung des Menschen erforderlichen Einwirkungen ist;

b. daß der Mensch nicht als isolirtes Wesen, sondern als Mitglied der menschlichen Gesellschaft aufzufassen ist;

c. daß die Gesellschaft, in welche der einzelne Mensch eintritt, ein nach Zeit und Ort veränderliches Wesen ist u. s. w. Wenn man diese Momente zusammenfaßt, so wird man den heutigen Stand der Wissenschaften, der Einsichten und Bildung der Höheren und der Niederen für ganz ungenügend erkennen, um den Muth zu haben, an die Möglichkeit einer genügenden Lösung der gestellten Aufgabe nur zu glauben. Es ist dieses ein Problem für kommende Jahrhunderte. — Geht man mit der Vorstellung desselben an das Lesen und die Beurtheilung der neuesten amtlichen Vorschriften über den Unterricht, so drängt sich die Ueberzeugung auf, daß dieselben die Stufe des ABC noch nicht überschritten haben. —

17. „Wie man ein erlebtes Werk (ein schriftstellerisches) nur einmal erleben kann, so kann man es auch nur einmal schreiben“.

Nota bene: ein erlebtes, durch eigenes Nachdenken entstandenes Werk, das einer bestimmten Lebensperiode des Verfassers angehörte und mit ihr verschwand. Lohnarbeiten kann man wiederholen, freie Geistesarbeiten nicht. Das geht so weit, daß einem Schriftsteller seine früheren Arbeiten, nachdem er in andere Entwickelungsperioden eingetreten ist, wie fremde vorkommen.

18. „Die besten Gedanken kommen dem Schriftsteller im Schreiben“.

Dem echten Lehrer kommen die besten Gedanken vor und unter seinen Schülern.* Es gibt welche, die in Gegenwart des Revisors besser lehren, als wenn sie allein sind, bei anderen verhält es sich umgekehrt. Ich gestehe, daß ich zu den letzteren gehört habe. In Gegenwart eines Fremden, oder gar eines Revisors, kam mir nie ein Gedanke, mich genirte jeder Fremde. Es überkam mich das Gefühl, als wenn in meinem Innern eine Klappe geschlossen würde. Im öffentlichen Examen vor dem Publikum habe ich mich nie einer gewissen Beklommenheit erwehren können; ich mußte mich unbeobachtet wissen, wenn ich mich frei fühlen sollte. Darum war mir

---

* „Ich lasse auf dem Katheder meinen Gedanken freien Lauf, und so kommt mir Manches dort durch Inspiration, was ich dann des Aufzeichnens für die Zukunft werth achte“. Schleiermacher.

auch die erzwungene Anwesenheit von Candidaten der Theologie in dem Seminar sehr widerwärtig. Tausendmal habe ich mich versucht gefühlt, zu wünschen, daß bei uns die französische und englische Sitte herrschen möge, daß kein Fremder dem Schulunterricht beiwohnen dürfe, obgleich ich mir sagen mußte, daß mir selbst in den Schulen über Manches die Augen geöffnet worden sind. Trotz dem aber habe ich durch den Besuch meines Unterrichts viel Pein ausgestanden. Unterrichten und Bilden gedeiht am Besten in Stille und Verborgenheit.

Wer eine einschüchternde Jugenderziehung genossen hat, wird sie schwerlich je überwinden. Ein Anderes ist Schüchternheit vor Menschen, ein Anderes Entschlossenheit in der Vertheidigung von Grundsätzen. Beide Eigenschaften vertragen sich in demselben Individuum zusammen. Umgekehrt irrt man sehr, wenn man meint, ein Bramarbas vor Menschen sei auch in dem Festhalten von Ideen ein Held, und wer Principien tapfer, selbst hartnäckig vertheidige, sei auch im Leben ein rechthaberischer Geselle. Mit diesen Irrthümern steht es wie mit der falschen Ansicht von Bescheidenheit und Höflichkeit. Der Bescheidene braucht nicht immer höflich zu sein, ein derbes Wort aus seinem Munde ist oft an rechter Stelle; der Höfliche macht oft unter den höflichsten Formen die impertinentesten Forderungen, ja der geschmeidigst Höfliche gegen Höherstehende ist nicht selten gegen Personen untergeordneter Stellung der ärgste Grobian. —

19. „Sind die Protestanten schlechtweg fleißiger als die Katholiken? Das wird kein Vernünftiger behaupten. In unseren Städten arbeiten Gelehrte, Kaufleute, Gewerbtreibende beider Bekenntnisse neben einander, und Niemand denkt daran, daß ihr Arbeitsgeist confessionell unterschieden sei".

Das sagt Herr Riehl, der gründliche Kenner des Volks und obendrein ein eifriger Katholik. Es muß also wohl wahr sein.

Aber man sagt auch, das Confessionelle müsse den ganzen Menschen durchdringen, es existire nur confessionelle Religion — und eine solche Macht sollte keinen Einfluß ausüben auf die Be-

rufsarbeit, welcher der Mensch sein Leben widmet, ihre Einwirkung auf den Arbeitsgeist sollte nicht zur Erscheinung kommen? In diesen Sätzen muß irgendwo ein Irrthum stecken. Entweder irrt Herr Riehl, oder ein anderer Satz ist falsch. Hier an diesem Orte überlasse ich den Leser seinen Gedanken.

Hat er diese fruchtbar durchgedacht, so mag er sich die Fragen vorlegen, ob protestantische Kinder gescheuter sind als katholische; ob ein freier, aufstrebender Sinn mehr in protestantischen, ob mehr in katholischen Schulen zu Hause ist; ob die lutheranische Orthodoxie mehr geeignet ist, den Geist der Kinder zu wecken, als der römische Katechismus und der katholische Cultus; ob in den katholischen Schulen die Zucht leichter zu handhaben ist als in protestantischen; ob (ich will hier nicht fragen: in Betreff des Gemeingeistes) nicht in Bezug auf die Mannigfaltigkeit und Ausgleichung die Simultanschule confessionell getrennten Schulen vorzuziehen sei; ob in den norddeutschen Volksschulen sich der Unterschied in dem Charakter der Bewohner, in Verhältniß zu den Süddeutschen, deutlich ausprägt und umgekehrt, und was für Folgen die eine und die andere Temperaments- und Gemüthsrichtung auf den Unterricht überhaupt und die einzelnen Unterrichtsgegenstände hat! Lauter Gegenstände, des Bedenkens sehr werth.

20. „Im großen Styl erzieht das Volk sich selber zur Arbeit; die Schule erwächst ihm unvermerkt aus seinen eigenen Entwickelungskrisen. Im Kleinen mag der Einzelne hier und da absichtlich Arbeitspädagogik treiben“.

Arbeitspädagogik?! Was ist das? Offenbar nichts Anderes, als Erziehung zur Arbeit und zur Arbeitsamkeit. Aber wodurch und wie? Durch das Auswendiglernen des Katechismus, der Kernlieder und der Sprüche und andere Schulkünste. Nein, antworten moderne Pädagogen, durch nichts Anderes als durch Arbeit — Erziehung zur Arbeit durch Arbeit. So Pestalozzi auf seinem Neuhof, so Fröbel in Marienthal und in seinen Kindergärten überhaupt, so, in fortgesetzter Aus-

bildung dieser Bestrebungen, Dr. Georgens in Schloß Zwölfaxing bei Wien.

Die alte Schule war Lernschule im prägnanten Sinne des Wortes; im Gegensatz mit ihr kann die moderne Schule, wo sie hingedrungen ist, Arbeitsschule genannt werden. Pösche hat ihre Idee am ausführlichsten dargestellt, ohne besondere Beistimmung der Leser. Mag sein; es mag sein, daß zu viel verlangt wurde, daß die eigentliche Handarbeit nicht in die Schulen, wie sie bei uns sind, gehört; aber die Forderung wird heutiges Tages kein praktischer Lehrer mehr bestreiten, daß der Knabe und eben so das Mädchen in der Jugend und folglich auch in der Schule das Arbeiten lernen solle, das Arbeiten mit den Händen, das Arbeiten mit dem Kopfe, das Arbeiten mit dem Kopf und mit der Hand, beides zugleich: durch Denken und Ausführen und Anwenden des Gedachten, sowie durch Ueberlegen und Nachdenken über die Handarbeit, besonders der Mädchen. Nichts rein mechanisch und gedankenlos, Alles mit Verständniß und Einsicht. Arbeiten und Denken darf nicht von einander getrennt werden. Je jünger das Kind, desto mehr geht dem Verständniß (der Theorie) die Praxis voraus; im reiferen Alter folgt die Anwendung der Einsicht. Also Erziehung zur Arbeit und zur Arbeitsamkeit durch Arbeiten und Nachdenken. Die alte Lernschule paßt nicht mehr in unsere Zeit, sie ist veraltet, leider noch lange nicht in erforderlichem Grade überwunden. Wie viel des im Leben und im Geiste ganz unbrauchbaren Zeugs wird in unseren Schulen noch debitirt! Oder nicht? Aus diesem Gesichtspunkte gehe man einmal auf eine genaue und gründliche Untersuchung der Lernstoffe und der Methode ein — das wird eine fruchtbare Arbeit sein. Der Gedanke der Arbeitspädagogik darf uns nicht wieder verschwinden. „Der Schulzwang ist nicht bloß ein Zwang zum Erwerben gewisser Kenntnisse, sondern zugleich ein Zwang zur Arbeitsschule. Nur wer von Kindesbeinen an geregelt arbeiten gelernt hat, taugt in unsere Gesellschaft". Es kommt auf die Anregung und Entwickelung des rechten Arbeitsgeistes an. Das rechte Arbeiten ist, wie Riehl gezeigt hat, eine sittliche That. Mit Recht hat

er daher auch irgendwo gezeigt, daß das Prämienwesen, das Austheilen von Schulpreisen (der französischen theatralischen Fanfaren mit Pauken und Trompeten bei öffentlichem Preisvertheilen unter die Schüler nicht zu gedenken) seine bedenkliche Seite hat. Summa: es lebe der rechte Arbeitsgeist, das rechte Arbeitsideal, der Arbeitspädagog! Achtung vor jeder Arbeit, vor jedem Arbeiterstand, und Erziehung zur Arbeitsamkeit durch Arbeit!

XXIX.

Ein Wort über Accommodationen.

Accommodationen (Anbequemungen) treten ein, wenn man einsieht, daß das eigentlich Richtige an unüberwindlichen Schwierigkeiten scheitern würde. Man begnügt sich nämlich mit dem, was vorerst allein möglich ist; man verzichtet für einstweilen auf das Bessere, aber nicht ohne Schmerz, und darum behält man dasselbe stets im Auge und thut nichts, was den Weg zu ihm erschweren oder von ihm ablenken könnte.

„Nicht ohne Schmerz", sagte ich, entschließt man sich zu diesen und ähnlichen Concessionen. Sind die Verhältnisse der Art, daß die Feststellung des Schul-Religionsunterrichts der Kirche überlassen werden muß, so muß man sich, wenigstens für jetzt, auch sagen, daß dann auf eine einheitliche religiöse Unterweisung verzichtet werden muß. Die Lehrer der Gegenwart (die fortgeschrittenen) befolgen in jedem Unterrichtsgegenstande pädagogische Grundsätze. Nach diesem Gesichtspunkte behandeln sie auch den religiösen Stoff. Dieses geschieht aber von Seiten der Kirche nicht. Ihrer Unterweisung liegt der kirchliche Lehrbegriff nach Anordnung statutarisch festgestellter Katechismen zu Grund, von welchen Niemand hat nachweisen können, daß sie den Forderungen geläuterter Pädagogik entsprechen. Der dadurch veranlaßte, auf Autorität gegründete dogmatische Unterricht steht mit dem pädagogischen (von klaren Anschauungen zu Begriffen fortschreitenden, überall die

Prüfung herausfordernden, die freie Selbstbestimmung anbahnenden) in Widerspruch. Jene Concession führt nothwendig zu diesem Resultate. Diese Gewißheit darf sich der Lehrer nicht verhehlen, damit er stets zu dem Doppelten gerüstet sei, den dadurch entstehenden Nachtheil durch die Art seines Unterrichts (nicht durch Worte) möglichst zu beseitigen und das Lossteuern auf das Ziel nie aus den Augen zu verlieren. — Dieses Ziel ist die Wahrheit in Verbindung mit der Absicht, sie zu verbreiten. Pädagogisch angewandt heißt Letzteres: die Art und Weise, wie die erkannte Wahrheit an die Menschennatur gebracht wird, immer tiefer zu erkennen und dieser Erkenntniß zu folgen.

Das Erste ist demnach die Erkenntniß der Wahrheit. Dieselbe setzt das Wollen, die Wahrheit zu erkennen, was ohne vorurtheilsfreies Suchen nicht möglich ist, voraus. In dieser Beziehung befindet sich der Lehrer in einer Hinsicht in einer sehr günstigen, in einer andern aber in der allerungünstigsten Lage. Die günstige Situation resultirt daraus, daß er sich der Kinderwelt gegenübergestellt sieht, welche im Allgemeinen so beschaffen ist, wie sie aus der Hand der reinen Natur hervorgegangen, deren klare, vertrauensvolle Augen dem Lehrer minutlich und secundlich die Gewißheit liefern, daß ihre Seelen für das Wahre wie für das Gute die höchste und reinste Empfänglichkeit besitzen. Sie haben ein reines Interesse an der Wahrheit, denken nicht an äußere Verhältnisse und Zwecke, die den Menschen nur zu leicht beirren, ihre Seelen sind noch nicht mit Vorurtheilen aller Art erfüllt — der aufrichtige Lehrer muß sich dadurch zur Verkündigung der Wahrheit angespornt fühlen, er befindet sich in einer reinen Atmosphäre, kurz: in einer günstigen Situation.

Anders und schwierig aber ist seine Lage in anderer Beziehung. Abgesehen von der Schwierigkeit überhaupt, die objective Wahrheit zu erkennen, auch abgesehen von der Mangelhaftigkeit der Bildung, die in der Regel dem Volksschullehrer zu Theil zu werden pflegt — die Schwierigkeit, von der wir reden, liegt in seiner Stellung.

Er ist angestellt an einer Anstalt, welcher bestimmte Zwecke — man denke nur an die Confession — gestellt sind, man denke

an den Willen der Vorgesetzten und die vielleicht von ihnen vorgeschriebene (politische) Richtung, an die Satzungen der Kirche, an den Geschmack oder auch an die Vorurtheile der Zeitgenossen, der nächsten Umgebung, an den natürlichen Wunsch, mit derselben in Friede und Einigkeit zu leben, an den Brotkorb für Weib und Kind u. s. w.:* und man wird einsehen, daß die Lage des Lehrers, welcher das Bedürfniß in sich empfindet, das, was er für wahr erkannt hat, und nur dieses zu verbreiten, eine äußerst schwierige oft verhängnißvolle genannt werden muß.

Trotz dem bleibt die Forderung der unbedingten Wahrheitsliebe, Wahrheitsforschung und Wahrheitsverbreitung stehen, sie ist absolut und unbedingt.

Durch diese Verpflichtung entstehen in Verbindung mit der äußeren Situation des Lehrers nicht selten — und gerade für den aufrichtigsten — die ernstesten Conflicte, innersten Erregungen, schwersten Versuchungen, erschütterndsten Gewissensfragen.

Allgemeine Regeln für die Lösung dieser Conflicte gibt es nicht; sie muß dem Gewissen derer, die so unglücklich sind, in sie zu gerathen, überlassen werden. In allen Fällen aber bleibt die Forderung stehen: Wahrheitsliebe, Haß gegen die Unwahrheit, Ueberzeugungstreue! Sie ist das Ideal, der Pol, um den sich das Leben und Streben des Einzelnen zu drehen hat. Mit sich selbst hat er es auszumachen, ob und in wie weit er sich zu Accommodationen zu entschließen hat!

„Das theoretisch Beste ist oft in der Praxis der Feind des Guten, des Möglichen". Etwas Unmögliches wollen ist unverständig; von allen Hindernissen absehen oder die Hindernisse so aufregen, daß sie das möglich Gute verhindern, ist unsinnig. Also Concession an das gegenwärtig Bestehende, mit der Hoffnung, daß das Bessere sich aus dem Guten entwickeln werde.

Sich accommodiren aus dem Grunde, weil man einsieht, daß man Leute vor sich hat, die, wenn man ihnen die reine Wahrheit

* In glücklicher Weise vergangenen Tagen hatte ein so unglücklicher edler Mann noch an andere Dinge zu denken: an Inquisition, Kerker, Folter, Scheiterhaufen; an Disciplinirung, Absetzung und dergl. denken zu müssen, ist aber auch nicht süß. —

einschenkte, auch das Gute, für das sie jetzt wohl empfänglich sind, verwerfen, mit denen man also zu verfahren hat wie mit Kindern, denen ein weiser Vater nur das sagt, was ihnen nützt — dieses Accommodiren ist etwas ganz Anderes, als das Accommodiren aus Eigennutz und Bornirtheit gewisser Buchmacher und wohlbekannter Recensenten. Jene wollen für ihre Schriften ungeheuern Absatz, benutzen daher jedes Mittel, betteln um die Empfehlung regierender Herren und schmeicheln den Herren Recensenten; diese hinwiederum finden die Werke vortrefflich, aus zwei Gründen: einmal, damit ihr Journal, weil jeder Autor sich gern gelobt hört, gelesen werde; dann aus Gefühl eigner Schwäche. Denn so gescheut ist auch jeder Dummkopf, daß er einsieht, zum Tadeln gehören Kenntnisse und Einsichten, weil die getadelten Schriftsteller sich grundlosen, unbegründeten Tadel nicht gefallen lassen. Aus diesen Gesichtspunkten betrachte man einmal auch die recensirenden Schulblätter und Repertorien, und man wird erstaunen! Schopenhauer meinte, daß solche Weise den „rücksichtsvollen Lump" charakterisire.

XXX.

Kleine Aufsätze.

Die nachstehenden kleinen Aufsätze wollen und sollen anregen. In Büchern, die sich einem Gegenstande widmen, erwartet man ausführliche Darstellungen; in Tagesblättern, die in einzelnen Bogen erscheinen, sind kurze Aufsätze an der rechten Stelle. Ich kenne keine anregendere Form als die der kurzen prägnanten Sätze, die deren Begründung nicht enthalten, wenn auch andeuten. Bei der weiten Verbreitung des Lesens namentlich über oft besprochene Gegenstände kommt es auch nicht auf das „Beweisen" an; es genügt dem, der zu eigenen Ansichten und Ueberzeugungen vorgedrungen ist, wenn er vernimmt, was dieser oder jener Mann über diesen oder jenen Gegenstand denkt; er weiß dann, wohin er ihn zu rangiren hat, er bleibt nicht im Unklaren darüber, ob derselbe mit ihm übereinstimmt, oder nicht. Gehören außerdem die aufgestellten Sätze zu den oft bestrittenen, so empfindet der Leser, in dem einen wie in dem andern Falle, die Aufforderung, den Inhalt der Sätze von Neuem in Untersuchung zu nehmen, die eigenen Meinungen damit zu vergleichen, kurz: er empfängt eine höchst fruchtbare Anregung zum Nachdenken, von dessen Thätigkeit ja überhaupt alle Fortbildung und Entwickelung abhängt. Ueber die Benutzung der nachfolgenden kleinen Aufsätze brauche ich daher nichts weiter zu sagen.

1.

Wie äußert sich das Standesbewußtsein des wahren Lehrers?

Darin und dadurch:

1) daß er sich bewußt bleibt, mit seinen Standesgenossen — um wenig zu sagen — einem nützlichen (nothwendigen, wichtigen, ehrenwerthen) Berufe anzugehören;

2) daß er mit seiner ganzen Kraft für die Förderung dieser Berufszwecke eintritt, in ihnen aufgeht, für sie lebt;

3) daß er den Berufsgenossen in unwiderstehlicher Sympathie zugethan ist, sie anzieht und von ihnen angezogen wird;

4) daß er das Interesse der Sache den Interessen der Personen überordnet, und das Seinige dem Interesse der Gemeinschaft unterordnet;

5) daß er das Wohl der einzelnen Standesmitglieder und ihrer Angehörigen nach Möglichkeit fördert;

6) daß er sich — da nicht Alles Allen frommt — standesmäßig beträgt;

7) daß er der Ehre seines Standes nichts vergibt, vielmehr dieselbe nach allen Richtungen aufrecht zu erhalten sich bestrebt;

8) daß er diese Ehre weniger durch öffentliche Anerkennung, als durch Tüchtigkeit der Leistungen und der Lebensführung für gesichert hält;

9) daß er, wie er von anderen Ständen Achtung erwartet, denselben die gebührende Achtung zollt;

10) daß er Alles, was diese für die Förderung seiner Berufszwecke leisten, mit Dank aufnimmt;

11) daß er Alles, was er erfährt, liest, denkt, auf den einen Zweck seiner Berufsthätigkeit bezieht;

12) daß er den großen Grundsätzen: „Schließ' an ein Ganzes Dich an", „Immer strebe zum Ganzen", „Lebe im Ganzen", huldigt, durch die Energie seiner Berufsthätigkeit seinen Beitrag zur Förderung des Ganzen liefert, und so in der Entwickelung des Menschengeschlechts sichtbar-unsichtbar unsterblich fortlebt. —

2.

Zur Organisation des Volksschullehrerstandes einer Provinz.

1) Der Haupt-Culturhebel der Gegenwart ist die Association.

2) Die Form einer thätigen Association ist Organisation derselben.

3) Die Organisation des Schullehrerstandes hat zwei Seiten: eine gesetzgeberisch-amtliche und eine freie. Hier ist nur von der letzteren die Rede.

4) Die freie Organisation des Volksschullehrerstandes hat eine doppelte Basis: eine materielle und eine ideelle.

5) Die materielle Thätigkeit besteht in der Sorge für die hinterlassenen Wittwen und besonders der Waisen verstorbener Lehrer und in der Verfolgung ähnlicher Zwecke; die ideelle Thätigkeit hat die innere Vervollkommnung der Lehrertüchtigkeit zum Ziel — der Pestalozzi-Verein und der allgemeine Provinzial-Lehrerverein.

6) Die Organe des Pestalozzi-Vereins sind: der Vorstand, die Agenten und das Provinzial-Schulblatt.

7) Der Vorstand des Pestalozzi-Vereins erweitert sich zum Vorstand des Provinzialvereins, der sich ebenfalls des Schulblattes bedient.

8) Mit der alljährlichen Generalversammlung des Pestalozzi-Vereins wird die Generalversammlung des Provinziallehrervereins verbunden.

9) Die Thätigkeit beider besteht in den Verhandlungen über den Pestalozzi-Verein und in freien Vorträgen über die Schule und die Fortbildung der Lehrer überhaupt.

10) Der gemeinschaftliche Vorstand beider Vereine oder vielmehr des einen Vereins regt zur Bildung freier Kreisvereine, zu specieller Thätigkeit derselben und zu gemeinschaftlicher Thätigkeit aller Lehrer an.

11) Die freien Kreisvereine constituiren sich, regeln ihre Thätigkeit selbstständig und senden ihre Abgeordneten, welche mit den Agenten zusammenfallen können, in die Generalversammlung.

(Selbstverständlich werden alle Lehrer der Provinz zur Generalversammlung eingeladen.)

12) Alles Uebrige folgt von selbst. Um aber ein Beispiel gemeinsamer Thätigkeit aller Lehrer innerhalb eines Jahreslaufes aufzustellen, mache ich für jetzt folgenden Vorschlag: jeder Lehrer faßt den Entschluß, eine vollständige Heimathskunde seines Ortes und seiner Gemeinde abzufassen (Lage des Ortes, Bodenbeschaffenheit, Witterungsverhältnisse, Flora und Fauna der Gegend, die Menschen, ihre Beschäftigung, Gewohnheiten, Sitten und Gebräuche, religiöse, sittliche, sociale, pädagogische Verhältnisse, Sprache und Geschichte, Merkwürdigkeiten u. s. w.) als Grundlage eines rationellen Anschauungsunterrichts, sowie für Erweiterung der Familienliebe zur Heimathsliebe und der Heimathsliebe zur Vaterlandsliebe u. s. w.

Ich empfehle diese losen Bemerkungen den Lehrern der Provinz zu eingehender Betrachtung und Besprechung in ihrem Organ.

Schlußbemerkung. Ohne Organisation existirt ein Stand nur dem Namen nach, wie bisher nur der sogenannte Lehrerstand; durch sie tritt er in's Leben, und sein Leben besteht in der Thätigkeit für die materiellen und geistigen Interessen des Standes, welche eins sind mit den Interessen des Volkes.

3.

Thesen über die Selbstständigkeit und Selbstthätigkeit des Lehrers.

1) Die Selbstständigkeit des Lehrers ist keine unbedingte.

2) Die Selbstständigkeit des Lehrers als Mensch und Bürger besteht in der Vertheidigung seiner menschlichen und bürgerlichen Rechte.

3) Folglich in der Abwehr jeder Art von Bevormundung in diesen Angelegenheiten.

4) In dem Festhalten seiner gesetzlich geregelten Stellung zu anderen Ständen und Gewalten. Die Existenz jener wird vorausgesetzt.

5) In der treuen Beobachtung der freiwillig von ihm übernommenen Pflichten.

6) In freier Entwickelung seiner menschlichen Bildung und Lehrbefähigung durch die freie Benutzung der ihm dazu geeignet scheinenden Schriften, freien Lehrervereine und literarischen Thätigkeit.

7) In Anwendung natur- und vernunftgemäßer Erziehungsgrundsätze und Bildungsgesetze.

8) Da der Erfolg seiner Thätigkeit als Lehrer und Erzieher von den Verhältnissen der Familien, Gemeinden 2c. abhängt, in der Theilnahme an der Beförderung und Vervollkommnung derselben, besonders der pädagogischen, darum Erforschung und geistige Besitzergreifung aller realen (örtlichen), ökonomischen, socialen, administrativen, religiösen, kirchlichen und anderer Zustände der Umgebung. (Ohne diese Kenntniß ist die „Bildung für's Leben" ein leeres Wort. Heimathskunde!!)

9) Ferner — da der Erfolg seiner Thätigkeit von dem Zustand der Lehrerverhältnisse überhaupt abhängt — in dem Anschluß an die in dieser Beziehung fördernde Thätigkeit des gesammten Standes der Lehrercorporationen u. s. w.

10) In der Theilnahme zur Abwehr aller den persönlichen Verhältnissen der Standesgenossen und ihren Nachkommen nachtheiligen Zustände.

11) In der Theilnahme an den staatlichen und nationalen Civilisations- und Culturbestrebungen.

12) In der treuen Bewachung der durch sein Sein, Wollen und Thun bei den Mitbürgern und Collegen erworbenen Ehrenhaftigkeit und Achtung.

4.

Thesen über Religion und Religionsunterricht.

1) Die Sittlichkeit einer Nation ist ein Produkt ihrer Gesammt-Civilisation und Cultur.

2) Dasselbe gilt bei ungestörter, naturgemäßer, nicht von außen her beeinträchtigter Entwickelung auch von der Religion.

3) Das Verständniß und die Wirkung einer von außen her auf ein Volk übertragenen Religion hängt von der Civilisation und Cultur dieses Volkes, welche die Religion in ihm vorfindet, ab.

4) Ein rohes, uncultivirtes Volk trägt seinen Aberglauben in die ursprünglich ihm fremde, seine Cultur überragende Religion hinein.

5) Der Inhalt einer Religion, zu der sich ein Volk bekennt, gibt daher keinen sicheren Maßstab (kein Kriterium) für den Grad seiner Civilisation und Cultur ab.

6) Der Protestantismus bezeichnet anerkanntermaßen einen höheren Grad der Vernünftigkeit der Civilisation und Cultur überhaupt, als der römische Katholicismus (Ultramontanismus).

7) Trotzdem kann ein protestantisches Volk in Civilisation und Cultur tiefer stehen, als ein katholisches Volk. In dem protestantischen Schweden z. B. ist die Intoleranz, dieser untrügliche Beweis eines Mangels an Civilisation und Cultur, größer, als in dem katholischen Frankreich.

8) Eine geistige Religion, wie das Christenthum, ist, wie die Geschichte nachweist, in einem rohen Volke von äußerst geringem Einfluß auf Civilisation und Cultur. Die allgemein civilisirenden Faktoren überwiegen den Einfluß der Religion. Mit der Gesammt-Civilisation ändert sich mit Nothwendigkeit das Verständniß der Religion. Dasselbe gilt von der Fortbildung eines selbstbewußten Menschen. Der Glaube an die Unveränderlichkeit einer Religion in einem fortschreitenden Volk, sowie in einem sich fortentwickelnden Menschen, ist daher ein psychologischer und historischer Irrthum.

9) Die vorhergehenden Sätze gelten auch von der Einwirkung der Religion auf den einzelnen Menschen. Ein sich zum Protestantismus Bekennender kann viel abergläubischer sein, als ein Bekenner des Katholicismus. Der Einfluß der Gesammt-Civilisation des Einzelnen ist hierbei entscheidend.

10) Die Wirkung der positiven Religion auf einen Schüler, der ohne bildenden Einfluß der Erziehung aufgewachsen ist, ist

daher von äußerst geringer Bedeutung. Dasselbe gilt von dem Einfluß derselben auf eine ganze Bevölkerung.

11) Die Wirkung der Religion auf Civilisation und Cultur, insonderheit auf die Sittlichkeit, hängt daher wesentlich von der Gesammtbildung des ganzen Volkes und der Einzelnen ab. Der Lehrer hat sich daher ohne vorangegangene Familienerziehung des Schülers, ohne erziehenden, geistbildenden Unterricht und ohne anderweitige Einwirkung auf ihn, von der Mittheilung positiver Lehrstoffe, von Einprägung derselben in sein Gedächtniß, äußerst geringe, wenn nicht auf seine Gesammtbildung schädliche Wirkung zu versprechen.

Anmerk. 1. Die Belege zu den vorstehenden Thatsachen liegen unter Anderem in dem Zurückfallen der Israeliten von der geistigen mosaischen Religion in den ägyptischen Götzendienst, — in der Verderbniß des Christenthums während des Mittelalters durch die Rohheit der Völker — in der durch die Wiedererweckung der alten klassischen Literatur eingeleiteten Reformation — in den erfolglosen Bemühungen der Missionare, das Christenthum unter rohen Volksstämmen, ohne intelligente Vorbildung derselben, einzuführen — in den der erhöhten Volksbildung der neueren Zeit entsprechenden Reformversuchen und anderen Erscheinungen.

Anmerk. 2. Ich würde es sehr bedauern, wenn über obige Sätze flüchtig hinweg gelesen würde. Denn dann würden sie den Zweck ihrer Veröffentlichung, welcher selbstverständlich nur Anregung zum Nachdenken sein kann, nicht erreichen. Die Sätze sind für richtige Beurtheilung historisch-civilisatorischer und pädagogischer Bewegung und Entwickelung von Bedeutung.

5.

Zur Frage über den Religionsunterricht in der Schule.

1) Die Untersuchungen über das Wesenhafte und Bleibende in der Religion (dem Christenthum) und über das Vergängliche oder auch nicht mehr Haltbare haben sich von Neuem mit Macht erhoben.

2) Diese erneuerten Untersuchungen (besonders über die Evangelien) üben, da sich kein Denkender, kein in und mit seiner Zeit Lebender der geistigen Atmosphäre, die er athmet, zu entziehen vermag, ihren Einfluß auch auf die Lehrer, sowohl die schriftstellernden

als die mündlich praktischen, aus; sie können sich, selbst wenn sie wollten, diesem Einfluß so wenig entziehen, wie die den Schulunterricht von Oben leitenden Behörden und Geistlichen; ja sie dürfen es nicht.

3) Jene Untersuchungen beeinflussen daher den religiösen Unterricht, den die Schuljugend empfängt — die religiöse Frage wird zur Schulfrage.

4) Die nächste Frage ist: Entspricht der bisherige landübliche Schul-Religionsunterricht dem allgemein anerkannten praktischen Zwecke? Erkennt man die Erreichung an den Früchten (dem allein entscheidenden Maßstabe?)

5) Dann, wenn die Frage verneint werden müßte: Ist die beklagenswerthe Ursache in dem Inhalt, oder in der Form, oder in beiden zu suchen? In dem zweiten Falle: Ist die Methode die richtige? Steht sie in Uebereinstimmung mit der bildenden Behandlung aller anderen Lehrgegenstände? Ist sie pädagogisch, oder etwa wesentlich kirchlich?

6) Untergeordnete Fragen: evangelisch streng confessionell mit den Unterschieden und Gegensätzen, oder unionistisch? Stimmen Inhalt und Weise mit dem Zeitbewußtsein, ist dasselbe zu beachten?

Mehr braucht nicht gesagt und gefragt zu werden, um das Nachdenken denkender Lehrer immer von Neuem zu erwecken. Die Bemerkungen aber drängen sich noch auf: mit diesem Nachdenken wird man nicht in einem Tage fertig, es muß also fortgesetzt, die Ansichten und Vorschläge Anderer müssen gehört und geprüft werden — die eigene, freie, pädagogische (den erziehenden Einfluß im Auge behaltende) Prüfung fördert, wenn man auch voraussieht, daß es den Pädagogen alsbald nicht gelingen wird, die große Angelegenheit mit solcher Sicherheit zu entscheiden, wie Solches in Betreff anderer Gegenstände bereits gelungen ist. Die endgültige Entscheidung ist also erst vorzubereiten. Jeder Beitrag dazu ist willkommen zu heißen. Aus diesem bescheidenen Gesichtspunkte betrachte man meine seit vielen Jahren gelieferten Aufsätze über den Religionsunterricht.

6.

Standpunkte.

1) In Neusalz in Schlesien haben Volksschullehrer einen „deutsch christlich conservativen Lehrerbund“ geschlossen. Ihr Organ ist der „Wächter für Zeit und Ewigkeit“. (Tag- oder Nachtwächter?)

2) In Karalene veranlaßte der Seminardirector Zacharias seine Seminaristen zur Theilnahme an einem „politisch-conservativen patriotischen“ Verein; er selbst machte den Anführer.

3) In Culm (Prov. Preußen) hat ein katholischer Geistlicher die katholischen Lehrer angespornt, sich von dem allgemeinen Pestalozzi-Verein der Provinz fern zu halten und einen katholischen Pestalozzi-Verein zu gründen. (Ein katholischer Pestalozzi-Verein! — was muß man erleben! —)

4) Der im Sommer 1864 in Regensburg versammelt gewesene große Verein bayerischer Lehrer (4000 Mitglieder) faßte den Beschluß, einen confessionell gemischten Pestalozzi-Verein zu gründen. (Ist Bayern vorzugsweise ein Land der Finsterniß?)

5) In der im Herbst 1864 in Chemnitz abgehaltenen Versammlung des allgemeinen k. sächsischen Lehrervereins vertheidigten mehrere Lehrer die sogenannten „Bekenntnißfragen“ an die Schulkinder („Glaubst Du auch dies und das? Bekennst Du Dich zu diesem Artikel des Luther'schen Katechismus? u. dgl. mehr.) (Der Oberlehrer Dittes in Chemnitz erklärte dieses Verfahren für verwerflich; ich erkläre es für unbegreiflich.)

6) Der Lehrer Ballien in Brandenburg meinte auf dem daselbst abgehaltenen evangelischen Kirchentage, man könne Pestalozzi den Mangel des rechten Glaubens „verzeihen“, „denn er habe viel geliebt“.

7) Der Standpunkt, der dem Inhaber den Grundsatz aufnöthigt oder erlaubt: „Ich glaube Dies und Das, weil es über-, unter-, un-, widervernünftig (absurd — credo, quia absurdum est) muß auch jetzt noch gewürdigt werden, sintemalen es unter uns noch Personen, sogar „Pädagogen“ gibt, die ihn festhalten.

Sind diese Standpunkte sittliche, versittlichende, psychologische, kurz: pädagogische? Kann man von Standpunkten, die zu behaupten der Inhaber ein Interesse (ich meine kein geistiges, sondern ein sinnliches, materielles) hat, Wahrheit erwarten?

Einige Notizen dazu.

Zu 1) aus einem Briefe: „Er nennt sich „Bund", weil das Binden dabei die Hauptsache ist; er nennt sich „christlich", um damit auszudrücken, daß die großen menschheitlichen Aufgaben, Bestrebungen und Ideen ihm fremd sind; er nennt sich „conservativ", um die Erstarrung zu bezeichnen, die den Gegensatz zum frischen Leben bildet. — Einer der Redner suchte nachzuweisen, daß alle Vereine, die den „Fortschritt" zu ihrem Wahlspruch hätten, Kirche und Staat umzustürzen trachteten. — Ein Zweiter sagte: „Wir sind elende Knechte". Mir fiel dabei ein amerikanischer Prediger ein, der dasselbe sagen wollte, aber, der Sprache nicht recht kundig, den Sinn durch die Worte ausdrückte: „Brüder, seid vor allen Dingen recht niederträchtig!" — Ein dritter Redner erklärte: „Wir schaden uns durch unsern Dünkel".

Zu 2) Geschah dies unter den Augen der k. Regierung in Gumbinnen? Steht auf dem Lectionsplane des betr. Seminars auch die Erziehung zu einer politischen Partei? Und wie sieht es mit dem pädagogischen Takte eines solchen Vorstehers aus?

Zu 3 und 4) Bayern ist wirklich in den Augen Vieler „ein Land der Finsterniß". Zu welchem Urtheil wären die bayerischen Lehrer darnach berechtigt?

Zu 5) Bekenntniß- und Gewissensfragen an unmündige Kinder. Was sagt die Pädagogik dazu? Glücklicher Weise rettete Einer — wie schon gesagt — die Ehre der Versammlung und verhütete dadurch eine eclatante Prostitution derselben.

Freilich gibt es noch schlimmeres Thun, z. B. die Gewohnheit unserer Geistlichen, nach Vorschrift der Agende den Taufzeugen das apostolische Glaubensbekenntniß zur Bejahung vorzulegen, d. h. sie, die, man kann sagen, vielleicht in den meisten Fällen sich innerlich nicht mehr zu demselben bekennen, zu bestimmen, aus Besorgniß,

bei entgegengesetztem Verhalten Störung (vulgo Scandal) zu veranlassen, gegen ihre Ueberzeugung Ja zu sagen — ein Vorgang, der in jedem Falle ein falsch Zeugniß ist und die Gleichgültigkeit oder die Abneigung gegen die Religion vermehren muß.

So schlimm wird zwar die Wirkung des oben genannten Verfahrens auf die Kinder nicht sein; die gutmüthigen Schafe folgen dem Winke ihres Hirten ohne Zögern und Bedenken; was er fordert, leisten sie ohne innere Regung und Bewegung: aber in diesem leichtfertigen und unbesonnenen Spiele liegt das Verwerfliche des Verfahrens. Es scheint aber, daß manche Lehrer sich davon nicht überzeugen lassen und fortfahren, durch ihre Gewohnheiten in den Schulen dem Leichtsinn vorzuarbeiten, der sich bei der Confirmation in dem Fordern und Leisten der Confession offenbart. Zum Festhalten sittlicher Grundsätze kann man sich verpflichten, aber zu Meinungen, Dogmen? Aendern sich doch die Vorstellungen, Ansichten, Ueberzeugungen des Menschen, oft gegen seinen eigenen Wunsch und Willen, gegen seinen Vortheil. Also: unmündigen Kindern Bekenntnißfragen vorzulegen ist nicht zu rechtfertigen, nicht einmal zu entschuldigen. Ein orthodoxer Lehrer, der dieselben für pädagogische hält, würde sich für berechtigt und verpflichtet halten, jedem seiner Kinder Fragen wie diese insinuirend vorzulegen: „Glaubst auch Du an die Erbsünde? an den Teufel und seine Verführungskünste? und dgl. mehr, ein Verfahren, welches doch wohl jedem wirklichen Pädagogen Haarsträuben verursachen möchte. —

Zu 6) Ein preußischer protestantischer Lehrer begibt sich unaufgefordert in eine Versammlung von Theologen und stellt ein Glaubensgericht über Pestalozzi an. Vernehmt es, Menschenkinder! — Eigentlich verdiente der Pestalozzi verurtheilt zu werden; aber da er in anderer Beziehung ein ganz guter Kerl war, so mögen ihm seine Unthaten verziehen, möge er begnadigt werden. Sollte es jemals — wo Gott vor sei — dahin kommen, daß von einem Pädagogen über einen anderen Pädagogen der Vorwurf der Ketzerei ausging, so würde man zu sagen haben, daß ein solcher theologischer Ketzermacher in eigener Person selbst nichts Ge-

ringeres sei als ein pädagogischer Ketzer. Hoffentlich werden aber die Pädagogen niemals in diesen Abgrund versinken.

Ist es erlaubt, hier noch ein ernstes Wort beizufügen, so ist zu sagen: der „Rechtgläubige", d. h. der Rechtgläubige nach einem äußerlichen Bekenntniß, nach der Schablone, ist noch lange kein lebendig Gläubiger, ist das gerade Gegentheil von diesem, wenn er sich anmaßt, nach dieser Schablone das Sein und Leben eines Andern zu beurtheilen und zu verurtheilen. Solche Rechtgläubigkeit ist ein hölzerner Maßstab, der sich als solcher erweis't, wenn Einer sich vermißt, das Leben und Wirken eines Pestalozzi darnach zu taxiren. Ein Mann, wie er, der trotz der ungeheuren Drangsale, die er sein Leben lang zu erdulden hatte, soll sich für seinen großen und heiligen Zweck aufgeopfert haben ohne Religion und Glauben, ohne den echten, wahren, den lebendigen Glauben? Wer das denken kann, von dem muß man sagen, daß er keine Ahnung hat von dem, was Glauben ist und nur so genannt zu werden verdient. Und mit Recht verlangt man von einem solchen beschränkten Richter: zeige uns Deinen Glauben durch Deine Werke!

XXXI.

Worauf es im Erziehungsunterricht wesentlich ankommt.

Fast überall hat man es mit Irrthümern zu thun. (Manche ordnen die Schiefheiten aller Art, welche unter Menschen und in ihren Verhältnissen vorkommen, unter die eine Kategorie der Sünde, was wenigstens sehr bequem ist.) Nur da, wo ganz Neues aufzurichten ist, wo ein eigentlicher Anfang stattfindet, wo man also Nachfolgendes an Vorhergehendes nicht anzuschließen hat, nur da hat man es mit vorhandenen, in Bestand befindlichen Irrthümern nicht zu thun. Man hat also in der Regel mit ihnen zu kämpfen. Erst sind sie wegzuräumen und dann das Richtige an ihre Stelle zu setzen, wenn Jenes nicht zugleich mit diesem und durch dieses geschieht.

Auch jetzt wollen wir uns mit einem noch vorkommenden Schulirrthum beschäftigen. Ich glaube, daß er sehr häufig, ich sage, noch sehr häufig vorkommt, obgleich man erwarten sollte, ihn nicht mehr anzutreffen. Es muß daher doch in der That so leicht nicht sein, sich über die Schule, ich will nicht sagen in jeder Beziehung, sondern selbst in wesentlichen Stücken, richtige Ansichten zu verschaffen. Selbst nach 25 und 30 Jahren der Arbeit in der Schule und des Nachdenkens über sie hat man noch zuzulernen. Nur die Candidaten der Theologie kommen in drei Monaten oder in sechs Wochen weiter als andere Menschenkinder in eben so vielen Jahren oder Jahrzehnten.

Der Irrthum, von dem ich jetzt kurz reden will, betrifft nicht eine Neben-, sondern die Hauptsache: die Wirkung des Unterrichts, das Ziel, die Tendenz desselben, den Zweck der Schule.

Daß der Religionsunterricht unter allen Bestrebungen der Schule oben an stehe, hören wir von allen Seiten behaupten. Der Satz ist so gäng und gäbe geworden, daß er als ein Axiom betrachtet worden. Jedermann spricht ihn nach, die meisten accentuiren ihn. Und doch verdiente er wohl einer näheren Beleuchtung. Warum auch nicht?

Der Religionsunterricht hat, wie jeder Unterricht der Schule, zwei Seiten: eine theoretische und eine praktische. Jene will dem Schüler wichtige Kenntnisse und Ansichten über Gott und göttliches Wirken, kurz über den religiösen Inhalt aneignen; dieser will religiöse und sittliche Gesinnungen hervorrufen. Es leuchtet in die Augen, daß der erste Zweck sich viel leichter erreichen läßt als der zweite; er kann eigentlich, falls der Religionslehrer nur deutlich reden und die Schüler zum Achtgeben bestimmen kann, nicht unerreicht bleiben. Der Lehrer kann Rechenschaft über diese Leistungen und die Fortschritte der Schüler ablegen, wie es in Examinibus in Kirche und in Schule zu geschehen pflegt. Versteht man diesen Theil des Unterrichts unter Religionsunterricht: so wird man sagen müssen, daß der Schüler dadurch etwas sehr Werthvolles gewinne; aber man wird jenen Satz über das Primat des Religionsunterrichts doch noch in Zweifel ziehen können. Zu dem Ende ist der Zweck alles Unterrichts in der Schule zu bedenken.

Noch gar Viele der Jetztlebenden — selbst Lehrer gehören noch dazu — setzen den Zweck der Schule in das Lernen. Unter Lernen verstehen sie Wissen, möglichst sicheres und umfangreiches Wissen. Ist dies der Zweck der Schule, so muß man zugeben, daß das Lernen über Gott u. s. w. als dem Höchsten, auch das wichtigste Geschäft der Schule sei. Aber das Lernen im eben angegebenen Wortsinne ist nicht der Zweck der Schule; es gehört zwar mit dazu, ist ein Theil desselben, aber der Zweck liegt viel höher.

Derjenige Mann ist ein rechter Schullehrer, welcher

1) des Schülers Aufmerksamkeit zu fesseln;

2) seine Lernlust zu erwecken;
3) seinen Fleiß hervorzurufen und zu erhalten;
4) ihn zum rechten Thun gegen den Lehrer, die Mitschüler u. s. w. zu bestimmen weiß.

Die Aufmerksamkeit ist eine höchst wichtige Kraft des Geistes, ihre Intensität die Bedingung alles Eindringens und alles Erkennens. Sie ist eine formale Kraft, und die nichts mehr von formalem Unterricht hören wollen, mögen uns erklären, ob sie nicht bleibt, auch wenn der Schüler den Lernstoff vergißt.

Mit ihr steht die Lernlust in Verbindung, die Begierde, sich in den Stoff zu vertiefen, die Freude an dem Object, die Sehnsucht, in ihm aufzugehen — eine Selbstentäußerung des Menschen, ein Vernichten des Egoismus, eine Steigerung der Persönlichkeit zum Leben im Allgemeinen.

Wird diese Richtung permanent, so entsteht der Fleiß, die Kraft der Anstrengung in der Bewältigung auch schwerer Stoffe und in der vollkommenen Aneignung derselben bis zum fertigen Können.

Diese schönen Eigenschaften sind an eine Bedingung geknüpft: an die Persönlichkeit des Lehrers. Mit ihr hat man Alles, ohne sie Nichts. Sind ihm Kraft der Aufmerksamkeit, Liebe zum Gegenstande, zur Anstrengung und die rechten Gesinnungen zu den Schülern nicht eigen: so ist Alles umsonst. Was Einer nicht hat, kann er auch nicht hervorrufen, und er kann es in dem Grade, als er es hat.

Die Persönlichkeit des Lehrers — wir sind schon am Ziele — ist also in der Schule die Hauptsache und kein Unterrichtsstoff.

Somit wird, wie sich von selbst versteht, die oben in Zweifel gezogene Ansicht weder bejaht noch verneint, denn die Religion ist ja auch ein Unterrichtsgegenstand, bei dem, wie bei einem jeden, die Persönlichkeit des Lehrers ein wichtigeres Moment ist als die Sache, d. h. der Lehrinhalt, selbst. Aber die Behauptung, daß dieser an sich den Schüler religiös und sittlich mache, und darum, weil die religiös-sittliche Gesinnung des Schülers die Hauptsache sei, obenan stehe, erkennen wir hier schon als einen Irrthum. Kein Unterricht als solcher erweckt eine charaktervolle Gesinnung. Unter

einer solchen verstehe ich nicht einen Wunsch, einen Entschluß, ein Ernst- oder Ergriffensein, eine Erweckung u. dgl. m., sondern eine dem Wesen des Geistes bleibend gewordene, ihm inhaftirende, inhärirende Eigenschaft, welche nicht allein durch Vorstellungen oder Herzensbewegungen, sondern durch lange Uebung und Anstrengung zu erreichen ist. Die rechten Gesinnungen und Richtungen kann der Unterricht, das Wort, erwecken; erstrebt und erreicht können sie nur durch Arbeit werden. Und gerade in dieser Beziehung dürfte der Religionsunterricht nicht obenan stehen.

Angenommen, der Geistliche erwecke in der Kirche durch die Art des Vortrages eine religiöse Erweckung in einem Kinde oder jungen Menschen: wie viel kann man darauf geben, wenn das Leben, in das er gestellt ist, die Verstärkung des guten Vorsatzes nicht hervorruft, wenn ihn im Leben keine sittlichen Mächte umgeben? Wie wenig das wirkt, sehen wir alle Tage. Dagegen lasset die ihn erfassenden Momente oder Kräfte rechter Art sein, wie viel des Unterrichts wird es bedürfen? Aber auch zugegeben, der Lehrer der Religion ist auch der rechte Mann: so steht er doch damit in der S c h u l e nicht im Vortheil, weil der Stoff der Religion weniger als die übrigen Unterrichtsgegenstände Gelegenheit gibt zur Anwendung und Uebung, wodurch eben, wie ich sagte, die Gesinnung als bleibende Charaktereigenschaft erreicht wird.

Der Religionsunterricht weckt durch Gebet und Gesang die Andacht des Schülers. Dies thut zu Anfang der Schule jeder Lehrer. Diese Stimmung ist werthlos, wenn sich ihre Kraft nicht über den ganzen Unterricht verbreitet, der Schüler sie nicht bethätigt. Ja, sie ist schädlich ohne dieses. Wenn der Schüler zur Andacht und religiösen Erregung bestimmt wird, und er bleibt nachher unaufmerksam, faul oder widerspenstig, so gewöhnt er sich an das Beherbergen von Gegensätzen in seinem Innern, die religiöse Erregung schwächt ihn, sie gehört zu den müßigen, frömmelnden Gefühlen. Also kommt es darauf an, wie das beschaffen ist, was auf die Andacht folgt, wie die andächtige Stimmung in Thätigkeit gesetzt wird. Der Religionsunterricht ist in dieser Beziehung kein bevorzugter. Das Material in ihm sind Ansichten und Erkenntnisse, Historisches: Begebenheiten in Thatsachen, Gedächtnißmäßiges:

Sprüche und Lieder. Aber alle diese Dinge sind mehr Sachen des Auffassungsvermögens als Gegenstände der Uebung, wenigstens haben sie in dieser Beziehung kein Prae vor irgend einem Gegenstande. Einige stehen in dieser Beziehung bevorzugt da: die Sprachen und die mathematischen Gegenstände, welche die Hauptgegenstände der Uebung und Anwendung in der Schule ausmachen, darum auch den größten Theil der Zeit ausfüllen.

Aus dem Bisherigen scheint mir dieses hervorzugehen: von der Wirkung des Religionsunterrichts als solchem macht man sich in der Regel sehr übertriebene Vorstellungen — man beobachte sich selbst, die Schüler, die Menschen.

Man trifft Schulen, in welchen der Religionsunterricht, d. h. die Belehrung, an sich nicht schlecht ist, aber die ganze Schule ist schlecht, d. h. es fehlt an den oben genannten Eigenschaften, in welchen der Zweck der Schule liegt.

Man fühlte sich in der Jugend durch den Religionsunterricht des Schullehrers oder des Geistlichen erweckt und ergriffen: aber man blieb derselbe Mensch. Warum — dies übersieht man später.

Man sieht eifrige Kirchgänger — und doch!

Wo dagegen die Umgebung der Jugend rechter, ich möchte fast sagen, zwingender Art ist, im Elternhause und in der Schule; wenn in dieser die herrlichen Tugenden der Aufmerksamkeit, des Fleißes, des Gehorsams herrschen: was will es viel verschlagen, wenn der Lehrer im Religionsunterricht nicht gerade seine Stärke hat?

Ferner folgt aus Obigem, daß man von sich abzuthun hat die alte, schlechte Meinung, als wenn der Religionsunterricht die Schüler nicht nur mit ihrer ewigen Bestimmung bekannt mache, sondern sie auch dazu führe, und als wenn man sich in den gewöhnlichen Unterrichtsstunden mit Gemeinem beschäftige; als wenn jener für das Leben im Himmel sorge, mit dem sich nichts vergleichen lasse, dieses dagegen für das leider prosaische, ordinäre Leben auf Erden — ein erträumter, unendlich nachtheilig wirkender, ersonnener Gegensatz, von dem kein durchgebildeter, junger Mensch etwas weiß. Die ganze Thätigkeit der Lehrer ist auf das sittliche Thun des Schülers gerichtet, in jeder Stunde, in jeder Uebung.

Das ganze Thun und Verhalten des Schülers ist seine Religiosität, seine Sittlichkeit. Das tüchtige Lernen und Ueben in der Schule, in Liebe zu Gott und den höheren Dingen, in der Anschauung eines würdigen Menschenlebens, in der Freude und der Lust an den Objecten und an dem Zusammenleben mit dem Lehrer und den Kameraden — dieses ist die Religiosität des Schülers. Aus dieser Ansicht springt die Bedeutsamkeit des Berufs, dem sich der Lehrer gewidmet, in jeder Beziehung, nach jeder Seite und Richtung in die Augen. Wenn ein Lehrer, so ist jeder Lehrer ein Religionslehrer, d. h. ein Lehrer der religiös-sittlichen Thatkraft. Wenn Einer es nicht ist, so ist es Keiner, oder ein Solcher, dessen Wirken eben in theoretischem Erkennen besteht, das überall nicht hoch anzuschlagen ist. Ich kann in Betreff der Fächer unter den Lehrern einer Schule keine Rangordnung zugestehen. Der ist — gleich viel, was er lehrt — der Erste, der durch sein Thun, d. h. durch Sein und Leben, jene Eigenschaften, welche die Schule zu erstreben hat, am tiefsten und im höchsten Grade entwickelt, steigert, befestigt. Die ganze Schule ist die Stätte der Erweckung religiös-sittlicher Thatkraft.

Sind diese Ansichten richtig, so erkennt man darin von Neuem: die große Aufgabe, die erhabene Mission, der sich der Lehrerstand gewidmet — das Gemeine der Ansicht, als wäre die Anleitung zum Rechnen z. B. ein weniger würdiges Geschäft als irgend ein anderes, als wäre das Schreiben wohl eine nützliche Fertigkeit, weil man eben einmal auf dieser Erde nicht aller materialistischen Beschäftigung ausweichen könne, sonst aber seien Rechnen und Schreiben, seien Rechen- und Schreibmeister profane Dinge und Wesen und ständen in keinem Verhältniß mit den „heiligen Dingen und Personen" — eine Niedrigkeit des Standpunktes in Betreff der Auffassung der Bedeutung der Schule, auf dem einem die müßige und dumme Frage: ob die Schule auch erziehen solle und könne, einfällt, als wenn man vorzugsweise durch Reden und da, wo von Religion gehandelt werde, erziehe, an allen anderen Orten aber nichts als viel Kenntnisse und Fertigkeiten erziele. Ich nenne diese Ansicht von der erziehenden Kraft des Einen und der nicht-erziehenden Kraft des Andern eine ganz gemeine und erblicke in

ihrer Fortdauer die Ursache der Anmaßung, mit der gewisse Religionslehrer (Theologen und Nicht-Theologen) an zusammengesetzten Schulen einen Vorrang vor den andern Lehrern beanspruchen.

Als wenn der Stoff, den Einer in der Schule tractirt, den Maßstab für seine erziehende Wirksamkeit auf die Schüler abgeben könnte! Wer Kinder kennt, weiß, daß es auf ganz andere Dinge ankommt. Die von jenen Hochnasigen über die Achsel angesehenen „profanen" Schreib-, Zeichen- und Singmeister üben nicht selten den nachhaltigsten Einfluß auf die Schüler aus, und obendrein üben sie ihnen Fertigkeiten an, die im Leben vorhalten. Nicht was du lehrst, sondern wie du lehrst und was du bist, bestimmt den in der Erziehungsschule dir gebührenden Rang. —

XXXII.

Eine kurze Betrachtung über Fortschritt und Rückschritt.

Das Wort „Fortschritt" ist in Aller Mund, ist mitunter zum Schlag- und Stichwort geworden. Es gibt Leute, die es nicht mehr hören wollen. Kein Wunder! Der Begriff und mit ihm die Sache, die es andeutet, ist ihnen widerwärtig geworden. Wir wissen warum; aber dieses Warum kann uns den Inhalt nur um so lieber machen. Wir lassen daher nicht von Begriff und Wort.

Man kann, wie die einzelnen Menschen, so die Nationen, in fortschreitende, rückschreitende und stillstehende eintheilen. Aber ich streiche die dritte Kategorie; denn ich glaube an keinen Stillstand, weder bei einer Person, noch bei einem Volke. „Wer nicht fortgeht, geht zurück".

Redet man von Fort- oder von Rückschritt einer Nation, so nimmt man, wie sich von selbst versteht, die Sache im Ganzen. Der Fort- oder der Rückschritt im Ganzen schließt den Rückschritt oder den Fortschritt im Einzelnen nicht aus.

Im Ganzen hat man dabei die Hauptfactoren der Civilisation im Auge: die geistige wie die materielle Cultur, in ersterer Beziehung vorzugsweise die Wissenschaften und die Religion, mit einem Worte: die Bildung; in der zweiten Beziehung den Wohlstand und Alles das, was denselben befördert.

Beide stehen mit einander in Wechselwirkung und fördern einander in normalen Verhältnissen. Mit dem Wohlstand pflegt die geistige Cultur zu steigen, mit dieser jener; nimmt der eine Factor ab, so pflegt auch der andere zu leiden.

Bei einer anderen Gelegenheit habe ich mich zu der geschichtlichen Wahrheit bekannt, daß die Civilisation mehr von den Fortschritten in den Wissenschaften und von ihrer Ausdehnung unter dem Volke als von dem religiösen Fortschritt abhängt. Ich gehe darauf hier nicht weiter ein. Ist es ja auch — beiläufig gesagt — bekannt, daß es Leute gibt, die von Fortschritten der Religion nichts wissen wollen, sondern von der Rückkehr in vergangene Jahrhunderte Fortschritte in der Religion und inneren Cultur verheißen.

Ich beschränke mich hier auf eine kurze Betrachtung der Stellung einzelner Menschen in Bezug auf Fort- und Rückschritt der Zeit, in der sie leben.

Es hat Menschen gegeben und gibt ihrer zu allen Zeiten, die ihrer Zeit voraus waren. Dieses waren und sind die starken Geister. Bekanntlich war fast in der Regel der Lohn ihres Wagnisses — das Unglück. Den hinter ihrer Zeit Zurückgebliebenen ist es in der Regel besser ergangen.

Gesetzt nun, es lebt Einer

A. in einer fortschreitenden Zeit, und

1. er selbst schreitet fort, so kann er, wie oben gesagt,

a. die Zeit überholen, oder

b. er hält mit ihr gleichen Schritt, sich selbst auf der Höhe der Zeit, oder

c. er bleibt, trotzdem, daß er fortschreitet, hinter dem rascheren Gange der Zeit zurück. Diesem dritten Falle pflegen nach der Natur der Dinge die anheimzufallen, welchen ein langes, schwaches Alter beschieden ist.

Der andere Fall unter A. ist

2. der, wenn Einer in der fortschreitenden Zeit überhaupt zurückschreitet.

Dann entfernt er sich von der Höhe der Zeit um die Größe ihres Fortschritts und um die Größe seines Rückschritts.

Die Summe beider bildet seinen Abstand von dem Standpunkte, von dem beide Bewegungen ausgingen.

Gesetzt ferner, es lebt Einer

B. in einer zurückschreitenden Zeit, und

1. er selbst schreitet fort, so sind wieder beide Größen der Bewegung zu summiren. Er bleibt dann hinter seiner Zeit zurück, was denn zwar das größte Lob ist, aber auch nicht zum Glück auszuschlagen pflegt. (Die Glücksjäger wissen das, sie haben eine scharfe Witterung selbst für die erst im Anzuge begriffene Zeit.)

2. Er schreitet auch zurück:

a. in gleichem Tempo mit der Zeit, er erhält sich auf der Höhe, d. h. Tiefe ihres Niederganges;

b. in beschleunigterem Tempo, er ist ihr voraus — als Held der Reaction;

c. in vermindertem Tempo, er gehört zum Troß.

Daß wir unter uns, in allen Ständen, so auch im Lehrerstande, Menschen aller dieser Gattungen und Arten haben, fühlt und weiß Jeder. Aber daß wir im Großen und Ganzen in einer fortschreitenden Zeit leben, fühlt und weiß Jeder, der nicht von Sinnen ist. Es kommt nur darauf an, wo und wie man selbst steht und geht. —

XXXIII.

Die „freie Schule im freien Staat".

(Zur Anregung).

1. Die gesetzgebende Staatsgewalt erläßt das Gesetz für die Schule und führt die Oberaufsicht über die Schule.

2. Die Schulgemeinde oder Societät (sei es eine kirchliche oder eine politische oder eine private) ist, in Unterordnung unter dem allgemeinen Schulgesetz, die eigentliche Schulherrin.

3. Die die innere Verwaltung und die Art der Ausführung bestimmende Corporation bilden die Lehrer.

Aus diesen Bestimmungen folgt:

a. Das Schulgesetz setzt die Verpflichtung zu Unterricht und Erziehung fest, schreibt die allgemeinen Unterrichtsgegenstände vor, garantirt die freie Bewegung über diese Schranken hinaus, bestimmt die Art der Aufsicht, und schreibt die Art der Lehrerbildung vor.

b. Die Schulsocietäten errichten die Schule, geben die Mittel zur Erhaltung der Schule her, wählen den oder die Lehrer, überwachen sie durch den von ihnen frei erwählten Schulvorstand und setzen, in Uebereinstimmung mit dem allgemeinen Gesetz, den Ausführungs- (Lehr-) Plan, die Lehrgegenstände nach localen Bedürfnissen und Culturbestrebungen fest.

c. Die Lehrercorporation (in kleinerer und größerer Zusammensetzung) übernimmt die Art der Ausführung, die Disciplin und die Methode. Das Wie ist ihre Sache, „selbst ist der Mann" als freier Geistesarbeiter. Der Lehrer steht demnach zunächst in der Gemeinde, aber auch im Staat, er wirkt für die Gemeinde, aber auch für die Staatsgesellschaft, das nationale Bewußtsein darf ihm nicht verloren gehen.

In solcher Weise ist für die Einheit und die Mannigfaltigkeit, wie für die Gesetzmäßigkeit und Freiheit gesorgt. Je nach dem Culturstandpunkt und dem Willen des einzelnen Schulherrn wird es in einem größeren Lande kirchliche Confessionsschulen und Simultanschulen geben. Die freie Bewegung auf dem Gebiete des Unterrichts und der Erziehung nach den Mahnungen der fortschreitenden Pädagogik ist dadurch gesichert. Die Streitfragen: ob Staats- oder Communalschule, ob confessionelle ob Simultanschule, ob Religionsunterricht und welcher, sind, wenn nicht geschlichtet, doch beseitigt. Der Wille des einzelnen Schulherrn entscheidet. Die Staatsbehörde fordert weder die eine noch die andere Form oder Art der Schule, die Autonomie der Eltern ist garantirt.

Summa: die allgemeine Schulgesetzgebung ist in den Händen des Staats, die autonomische Verwaltung in den Händen der selbstständigen Schulgemeinden, die technische Ausführung in den Händen der Lehrer. (Daß der Staat nur Fachmänner zu Aufsichtsbeamten ernennen wird, versteht sich von selbst.) —

Eine Kirchschule — d. h. eine (Kinder-) Schule bloß oder hauptsächlich für die Interessen und Zwecke der Kirche — wird Niemand wollen: denn die Kirche ist nicht Selbstzweck, nicht um ihrer selbst, sondern um der Menschen willen da; sie soll den Menschen dienen, den Menschen ihre Bestimmung erreichen helfen, sie ist eine Gesellschaft und durch sie ein Institut im Dienste der menschlichen Lebenszwecke, der Mensch aber ist Selbstzweck.

Eine Staatsschule, in dem Sinne, daß der Mensch um des Staates willen da sei und jeder für die augenblicklichen Zwecke des Staates gebildet werden müsse, wird ebenfalls Niemand wollen; denn der Staat ist nicht Selbstzweck, sondern der Mensch, der

Staat soll den Zwecken des Lebens dienen; der Staat ist, wenn auch kein Institut, doch ein Organismus, durch welchen das Leben der Menschen gesichert und gefördert werden soll.

Eine Gemeinde= oder Communalschule, in dem Sinne, daß die Kinder einer bürgerlichen Gemeinde für die Zwecke derselben erzogen werden sollen — ein Gedanke dieser Art wird nirgends aufkommen; eine Gemeinde ist nichts als die Form des Lebens nahe zusammenwohnender Menschen. Diese Form hat, wie alles Andere, den Lebenszwecken zu dienen. Das Leben der Menschen, das menschliche Leben ist der Zweck des Lebens. Ihm zu dienen ist der Zweck des Gemeinde=, wie des Kirchen= und Staatsverbandes.

Die Schule hat die Aufgabe der Bildung des Menschen. In dem Grade, in welchem sie diese Aufgabe löst und erfüllt, in demselben Grade genügt sie den Anforderungen der bürgerlichen Gemeinde, der Kirche, des Staats. Möge sie nun von der Staatsbehörde, oder von der Kirche, oder von dem Gemeindevorstande gestiftet und unterhalten werden: davon darf ihr inneres Wesen nicht abhangen; es müßte denn die Caricatur einer Volksschule beabsichtigt sein. Die vielfach aufgeworfene Frage, ob Staats= oder Communalschule, hat daher, was den Zweck und die innere Organisation der Schule betrifft, keinen Sinn.

In einem wohlgeordneten (democratischen) Staate geht die Anregung zur Errichtung und Einrichtung der Schule von den Mitgliedern der Gemeinde (der Schulsocietät) aus; sie stellt die betr. Anträge, welche von der dazu angeordneten Behörde geprüft und bestätigt werden. Gleichviel nun, ob die Mittel zur Erhaltung der Schule direct von der (Schul=) Gemeinde, oder indirect aus der allgemeineren Kasse (der Staatskasse) aufgebracht werden: das entscheidet nicht über das Wesen der Schule. Der Gegensatz von Communal= und Staatsschule ist in diesem Sinne ein gemachter, kein in dem Wesen der Sache begründeter. Die Frage: ob das Eine oder das Andere? hat daher in sofern keinen Sinn. Die Volksschule hat einen selbstständigen, allgemeinen Zweck: Bildung, Menschenbildung. Sie geht von dem Volke aus und gehört dem Volke. Ueber sie haben zuoberst diejenigen zu verfügen, welche sie errichten: die Mitglieder der Schulgemeinde, d. h. die Eltern der

ihr übergebenen Kinder. Die natürlichste Verbindung, welche die Schule eingehen kann, ist die mit den Familien. Ihre unbedingte Abhängigkeit von dem Staate würde sie dem Wechsel der politischen Parteien, ihre Abhängigkeit von der Kirche dem einseitigen clericalen Einfluß preis geben — Verhältnisse, welche den Zweck der Schule gefährden. Trotz jener Unterordnung der Volksschule unter den Willen der Schulgemeinde kann demnach in einem Lande eine gewisse Einheit derselben (gegen die Uniformirung muß sie sicher gestellt werden) angestrebt und erreicht werden! Diese Einheit hat nicht ein einzelner Mann (etwa ein Minister) festzustellen, sondern die Repräsentanten oder Mandatare des Volkes. Kurz: die Schulgemeinde ist in Harmonie mit dem Staatsgrundgesetz in Erziehungsangelegenheiten ihrer Kinder autonom. In der bezeichneten Weise würde — unbeschadet der Vielheit und Mannigfaltigkeit der Bedürfnisse — die Idee einer Nationalschule realisirt werden können. Alles ist auch auf dem Schulgebiete erst im Werden.

Nur so viel steht überhaupt fest: die bisherige schwankende Stellung der Volksschule muß gesetzlich beseitigt und ihr eine feste Organisation gegeben werden.

XXXIV.

Dank und Gruß.*

Die vielen guten und lieben Worte und Wünsche, welche am 29. Oktober von Abgeordneten, Lehrern und Erziehern, Lehrerinnen und Erzieherinnen zu mir gesprochen worden sind, verpflichten mich zum lebhaftesten Danke. Könnte ich dem tief empfundenen Drange, jedem der freundlichen Spender persönlich nahe zu treten, Folge leisten, so würde ich Jedem einzeln und speciell den herzlichsten Dank entgegen tragen; dieses aber übersteigt meine Kräfte. Darum erlauben Sie, meine Herren, denselben in gemeinsamer Form auszusprechen, was nach meinem Bedünken um so eher geschehen kann, da ich meine, daß die Uebereinstimmung in jenen „guten und lieben Worten" über die Persönlichkeit hinaus einen objectiven Grund hat, dessen kurze Bezeichnung Sie mir freundlichst gestatten wollen.

Nach einem alten, Jedermann bekannten Spruche soll die Erziehung und folglich die Schule das Leben im Auge haben, den Zögling und Schüler für dasselbe vorbilden.

Dieser allgemein für richtig anerkannte Grundsatz hat nach meinem Ermessen in unserer Zeit eine bevorzugte Bedeutung. Ihr Charakter besteht, wie gleichfalls Jedermann weiß, in Unruhe, Bewegung, Streben nach besseren Zuständen, entsprechenderen Lebens-

* Diesterweg feierte am 29. Oct. 1865 seinen 75sten Geburtstag.

formen, höheren Zielen — man kann den Charakter der Gegenwart durch das eine, den Pädagogen so wichtige und bedeutungsvolle Wort „Entwickelung", Drang nach Entwickelung, bezeichnen. Die Menschen unserer Tage streben, einzeln und genossenschaftlich, nach Entwickelung ihrer persönlichen und ihrer sachlichen Interessen, befinden sich darum schon — denn die Entwickelung setzt das Streben voraus und ist seine nothwendige Folge — in der Entwickelung, in ihnen lebt das Bewußtsein des Rechts der freien Entwickelung, sie trachten nach der Wegräumung hemmender Schranken, erforschen die Mittel zur Förderung der Entfaltung, ergreifen sie nach getroffener Entscheidung und erheben den Anspruch, in dieser Thätigkeit nach freier Selbstbestimmung nicht gestört zu werden.

Nach meiner Auffassung ist dieses der innere Charakter unserer Zeit — der Trieb nach freier Thätigkeit und Entwickelung in Folge des subjectiven Rechts der Selbstbestimmung, welche selbstverständlich — wie die Staatsgesellschaft in der Anwendung des Selbstbestimmungsrechts an der Verfassung ihre Schranke hat — an den Rechten Anderer, überhaupt an dem Sittengesetze, ihre Grenze findet. —

Für diesen Zeitcharakter die Jugend vorzubereiten, sie dieser Eigenthümlichkeit gemäß zu erziehen und zu bilden, ist, obigem Grundsatze zufolge, die Aufgabe jeder Schule, welche für das Leben bilden will. Des erziehenden Lehrers Zweck und Ziel ist daher die Entwickelung des Zöglings und Schülers, ist die den in der Menschennatur liegenden Gesetzen entsprechende freie Entwickelung, hinauf bis zur Befähigung zu freier Selbstbestimmung. Den Gesetzen dieser Entwickelung nachzuspüren ist daher eine bleibende Aufgabe für den Erzieher, selbstverständlich der inneren Entwickelung. Es kommt daher darauf an, alle Vorkehrungen, Maßregeln, Anregungen und Mittel diesem Zweck entsprechend anzuwenden, die Lehr- und Bildungsstoffe darnach auszuwählen, jeden den Zweck hemmenden Lehrstoff aus der Schule zu verbannen, die Methode dem Zwecke entsprechend einzurichten, durch Alles und Jedes den Schüler zur inneren Entwickelung anzuregen, ihn zu freier und freudiger Thätigkeit zu bestimmen, ihm durch Uebung

und Freude an dem Erfolge die Selbstthätigkeit eigen und lieb zu machen, mit einem Worte: seiner Natur den Entwickelungsproceß einzuverleiben, so, daß derselbe das innere Wesen, die Eigenthümlichkeit, den Charakter desselben ausmacht, in dem Grade, daß er gar nicht anders kann als sich weiter zu entwickeln und fortzubilden.

Gelingt dieses Streben an dem einzelnen Zögling, so ist er, wenn es anders richtig ist, daß das Streben nach freier Entwickelung wirklich der Charakter unserer Zeit ist und voraussichtlich in der Folge noch in höherem Grade sein wird, in dieser Hinsicht für das Leben, das ihn erwartet und dem er — dem Ganzen — nach dem Maße seiner Kraft dienen soll, vorbereitet, und wenn er so weit gefördert ist, daß er ohne Fortstreben und Fortentwickelung gar nicht zu existiren, ein menschenwürdiges Dasein ohne freie Selbstbestimmung nicht zu denken vermag: dann ist der Zweck der Erziehung und Bildung für die lebendige Gegenwart und die voraussichtlich noch energischere Zukunft erreicht.

Daß bis heute noch keine Nation existirt hat, in welcher alle Glieder derselben in innerem Entwickelungsproceß begriffen gewesen, lehrt die allgemeine Geschichte; daß aber der Befähigung einer ganzen Nation zu freier Selbstbestimmung die Befähigung der einzelnen Glieder dazu vorhergehen, jene durch diese eingeleitet und begründet werden müsse, wird Niemand verkennen, ebenso wenig als es Jemand übersehen wird, daß es keiner Macht der Erde gelingen könnte, einer Nation, die jene Höhe der Civilisation und Cultur erreicht hätte, das Recht und die Ausübung der freien Selbstbestimmung zu verkümmern oder zu rauben.

Was in dieser Beziehung jeder Erzieher thun kann und thun soll, sagt sich wohl Jeder selbst.

Die Schule soll den guten Antrieben und den fördernden Bewegungen im Leben folgen. Sie kann denselben auch vorauseilen und den Unterbau selbstständig begründen. Und dieses ist in Betreff der nach und nach alle Gesellschaftskreise ergreifenden Anregung zur Entwickelung in der That geschehen, was keinem aufmerksamen Beobachter und Kenner der Pädagogik, wie sie sich von Anfang des gegenwärtigen Jahrhunderts bis in die Mitte

desselben entwickelt hat, verborgen bleiben konnte, wenigstens nicht hätte unbekannt bleiben sollen. Diese moderne Pädagogik hatte das Entwickelungsprincip theoretisch anerkannt, und dasselbe war von fortgeschrittenen Pädagogen und Lehrern in der Schule praktisch angewandt worden, die Schule war dies Mal dem Leben vorausgeeilt. Der Minister v. Manteuffel hatte davon eine Witterung, eine Ahnung, indem er — freilich mit Abweisung jeder Art von freier Bewegung und in Uebertreibung — die Aeußerung that, daß die Revolution der Volksschule und ihren Lehrern wesentlich mit zuzuschreiben sei.

Nach allem Obigen darf man wohl als geringste Erwartung und Forderung an die Lehrer der Gegenwart die stellen, daß sie sich von den guten Trieben nach freier Entwickelung des Ganzen und folglich ihrer Schüler ergreifen lassen und in diesem Sinne wirken. —

Irre ich mich nun an und in mir selbst nicht, so habe ich zur Erkenntniß dieser Zeitaufgabe und zur Anwendung der zu ihrer Realisirung erforderlichen Mittel — auf dem bescheidenen Gebiete der Schule — Etwas beigetragen, wenigstens beitragen wollen, und wenn ich mich in der Auffassung Ihrer Persönlichkeit und Ihrer Richtung, meine hochzuverehrenden Herren, nicht irre, so stimmen Sie dem aufgestellten Grundsatze bei, und diese Uebereinstimmung in unseren Ansichten und Ueberzeugungen vom Leben und Streben, vom Erziehen und Lehren, von der Beurtheilung veralteter und die Entwickelung hemmender, sowie bildender und nothwendiger Lehrstoffe, von der Verwerfung geisttödtender und der Verbreitung geistweckender Methoden, kurz das Bewußtsein und das Gefühl der Uebereinstimmung in den Zielen und Mitteln, die sich in dem Streben nach freier Entwickelung und Selbstbestimmung concentriren, ist es gewesen, was Sie bewogen hat, des 29. Oct. dieses Jahres zu gedenken.

Dieses ist meine Auffassung einer Thatsache, die mir sonst unerklärlich erscheinen würde, eines persönlichen Ereignisses, das, ich gestehe es offen, ohne diese Erklärung mich nicht angenehm berührt haben würde — denn das Persönliche darf nirgends in den Vordergrund treten — das ich aber nun, nachdem ich diese Er-

klärung für richtig halte und sie mir die Ueberzeugung einflößt, daß ich mich in der Aufgabe der Erziehung dieser Zeit und in der Auffassung des Charakters und der Bedürfnisse der Nation mit so vielen achtungswerthen und strebenden Männern Eins weiß, mit hoher Freude und innerer Belebung begrüße und in bleibend dankbarem Andenken behalten werde. In dieser Gewißheit kann ich Ihnen, verehrte Herren und Frauen, als Gesinnungsgenossen, nunmehr den innigsten Dank darbringen, ich thue dieses hiermit und ich bitte, denselben in Wahrheit und Treue anzunehmen. Ich richte diese Bitte an Alle einzeln, die mir durch Briefe und unschätzbare Gedanken auf Albumblättern theuerste Andenken verehrt haben — unter den Gesammtüberschriften: „Lebe im Ganzen!“ „Lebe für's Ganze!“ Absonderliche Freude gewährte mir die Wahrnehmung, daß die Zuschriften aus allen Theilen von Deutschland (selbst und ganz unerwartet aus Oesterreich, Böhmen, Mähren und Siebenbürgen) und von Männern und Frauen ohne Unterschied der Confession erfolgten. Ich zog daraus den belebenden Schluß, daß die Ueberzeugungen endlich durchdringen, daß die Menschen- und Jugendbildung als eine allgemein-menschliche Angelegenheit aufgefaßt wird, daß dieselbe von kirchlich-confessionellen Unterscheidungslehren (vom Orthodoxismus) unabhängig ist, und daß die Lehrer sich als solche, trotz ihrer verschiedenen Standpunkte, mit einander verbunden erachten.

Ich will hier die Frage nicht untersuchen, ob die Volksschule in den zwei letzten Decennien in inneren Angelegenheiten Fort- oder Rückschritte gemacht hat; aber ich möchte an die belebende Thatsache erinnern, daß das Bedürfniß nach tieferer und erweiterter Bildung in dem Volke erwacht ist. Den Beweis zu dieser Wahrheit liefern die in allen deutschen Staaten entstandenen Handwerker-Fortbildungsanstalten und die sich mehrenden Anträge zu Fortbildungsveranstaltungen über die Schulzeit hinaus. Daß die Lehrer sich diesen wesentlichen Fortschritten anzuschließen haben, versteht sich von selbst, da sie nicht verkennen können, daß die fernere Entwickelung der Volksschule wesentlichst von der intellectuellen Fortbildung des Volkes und der dadurch geförderten Einsicht in die Wichtigkeit der Volksschule und die Nothwendigkeit einer

den Zeitbedürfnissen entsprechenden Reform derselben abhängt. Hier liegt eine große Aufgabe nicht bloß für die Lehrer, sondern noch viel mehr für die gewählten Vertreter des Volkes vor, von welchen man mit Recht erwarten darf, daß sie, um mit Uhland zu reden, „ein Herz für das Volk haben“, und daß sie sich der Einsicht nicht verschließen, daß der Grad der politischen Bildung des Volkes von dem Grade seiner intellectuellen Bildung abhängt. Wird diese, ich möchte sagen, große Wahrheit erst allgemein, dann darf die Volksschule auf eine Berücksichtigung, Einrichtung und Stellung rechnen, wie es der Idee ihrer Wichtigkeit für die Cultur entspricht. Dafür die öffentliche Meinung zu gewinnen, ist des Strebens der Edelsten werth. Denn durch sie, durch die Einsicht und den Willen des Volks, wird die Volksschule der Armuths- und Knechtsgestalt, unter der sie noch an so vielen Orten darniederliegt, und der niederdrückenden Bevormundung enthoben werden, welche sie von freier Entwickelung der Jugend und von der Grundlegung selbstständiger Charaktere abhält.

Ohne Volksbildung, ohne freie Menschenbildung, keine gedeihliche Entwickelung! Ohne frei entwickelnde Volksschule keine grundlegende Volksbildung! Volksbildung ist Volksbefreiung im weitesten Sinne des Wortes.

An diesen Grundsätzen hält, hoffe ich, der deutsche Lehrerstand, hält die „Schule der Zukunft“ unverbrüchlich fest.

Thun wir das Unsrige!

Bleiben wir vereint! — jeder für sich in innerer Entwickelung bis an seines Lebens Ende, demnächst als Lehrer und Erzieher in seinem Thun an seinen Zöglingen und Schülern, absonderlich in seiner Gestalt vor denselben — bewußt und unbewußt — als lebendiger Entwickelungsproceß, endlich in genossenschaftlicher Theilnahme an der Entwickelung des Ganzen nach dem Maße seiner Kraft!

Ich denke, mein „Pädagogisches Jahrbuch“ und meine „Rheinischen Blätter“ im Sinne der angedeuteten Grundsätze fortzusetzen, so lange Gott will.

XXXV.

Principien zur Gestaltung der Zukunftsschule.

1. Abschaffung des Herkommens, die Schulkinder im frühesten Alter mit den alttestamentlichen Geschichten, wenn nicht mit allen, aber doch mit den herkömmlich angelehrten, deren Zahl sehr groß ist, bekannt, sie in Egypten, Arabien und Palästina heimisch zu machen.

2. Beseitigung des Memorirens unverstandener, oft ganz unverständlicher Sprüche und über den Erfahrungskreis der Kinder hinausliegender kirchlicher Lieder.

3. Abschaffung der Einführung der Schulkinder in kirchliche Glaubensbekenntnisse, Kirchendogmen und Satzungen, deren An- und Eingewöhnung in die unerfüllten reinen Seelen der Jugend, wie so viele verlangen, sich mächtiger erweisen soll als alle vernünftige Aufklärung in anderen Dingen.

4. Beschränkung des eigentlichen religiösen Unterrichts auf die Grundsätze der „Bergrede" als den Stern und Kern der allgemein-menschlichen Religion.

5. Beseitigung einer herkömmlichen Trennung der Kinder nach der Confession der Eltern — dagegen gemeinsame Schulerziehung aller Kinder einer Gemeinde — Simultanschulen statt Confessionsschulen.

6. Abschaffung der die künftigen Volksschullehrer nach Confessionen trennenden Bildungsanstalten — des Herkommens, ihnen ein kirchliches System als die Basis alles Heils darzustellen, ihnen dieselbe ausschließlich zu eigen zu machen und gegen jedes andere abzuschließen.

7. Befreiung des Lehrstandes von der Unterordnung unter einen, andern Interessen und Thätigkeiten zugewandten Stand — dagegen Anerkennung der Rechte der Lehrer als Bürger, eine eigene Meinung zu haben und dieselben in den gesetzlichen Schranken Aller zu äußern und zu bethätigen — kurz: gesetzliche Regelung aller ihrer Verhältnisse — und dadurch die Schöpfung der Möglichkeit einer Charakterbildung des Standes, dem die große Aufgabe der Grundlegung der Erziehung einer großen Nation anvertraut ist und dessen Stellung der Würde dieser hohen Mission entspricht — ein Ziel, welches, so lange die Welt steht, noch von keiner Nation, weder erkannt noch weniger erreicht ist. —

Würde der Verfasser, würden die Leser, trotz dem, daß sie richtig urtheilen würden, wenn sie der Meinung wären, daß diese Vorschläge nicht sofort realisirt werden möchten, der Ansicht sein, daß sie als Ergebnisse eines radical denkenden Gehirns, nach Utopien zu verweisen seien?

Wie, wenn in demselben Kopfe sich folgende Meinungen festgesetzt hätten?

1. So lange Deutschland nicht zu einer, alle Deutschen umfassenden Verfassung gelangt ist, so lange bleibt der Gedanke, nicht bloß an Einheit, sondern auch an Größe und Macht des Vaterlandes und an die ihm gebührende Weltstellung ein Traum.

2. So lange der deutsche Katholicismus der römische ist, seinen Schwerpunkt in Rom, also im Auslande hat, so lange muß auf innere Stärke des deutschen Volkes verzichtet werden.

3. So lange der wesentlichste Theil der öffentlichen Jugenderziehung in dem Anlehren und Annehmen des specifischen Glaubens der verschiedenen Religionsgesellschaften erblickt wird, so lange ist auf die Grundlegung national-sittlicher, praktisch-religiöser, selbstständiger und freier Charaktere nicht zu rechnen.

4. So lange die vorstehenden Ansichten nicht realisirt sind, so lange ist nicht nur an eine deutsche Nationalschule, sondern auch überhaupt an die Bildung der deutschen Nation in der ihren Naturanlagen, ihrer äußeren Stellung, ihrem geschichtlichen Culturberufe und überhaupt einer großen Zukunft entsprechenden Weise nicht zu denken.

Sind das Wahrheiten oder Irrthümer? Wenn jene: werden

sie sich sofort realisiren, selbst wenn Vergangenheit und Gegenwart sie begünstigen sollten? Wenn diese: gehören sie darum zu den Ketzereien und Frivolitäten? Wer soll darüber entscheiden? Ich weiß es nicht, obgleich ich nicht glaube, daß die Gabe der Prophetie dazu erforderlich wäre.

Zwei Mächte haben darüber die Hauptstimme: die Religion und die Politik. Welche von beiden überragt die andere an Einfluß und Gewalt? Eine definitive Antwort für alle Zeiten und alle Zustände wird sich darauf nicht geben lassen. Eins aber steht fest: Die Religion übt im Allgemeinen, wenn auch nicht immer, wenn auch gerade nicht in unseren Tagen, auf das Volk einen mächtigeren Einfluß aus als die Politik. Das Beispiel Frankreichs liefert dazu den Commentar. Die wüthendsten Republikaner tasteten, nachdem die Philosophen damit vorangegangen waren, die Religion des Volks an und unterstützten ihre Beschlüsse durch die Furcht vor der Guillotine. Was half's? Nichts, sie selbst sahen sich genöthigt, um der Contrerevolution vorzubeugen, nicht bloß von der Religion der Vernunft zum Glauben an das être-suprême und zum Deismus, sondern zum Evangelium zurückzukehren, die Kirche wieder zu öffnen und die Priester in ihre Functionen wieder einzusetzen. Die Rückkehr zum Katholicismus und die Erklärung desselben als Staatsreligion wurde einer der stärksten Pfeiler zur Wiederherstellung des Königthums, der monarchischen Regierungsform. Der Altar schützt den Thron, der Thron den Altar. Ein Thron ist, wie Frankreich klärlich beweist, leichter umzustürzen als ein Altar. Die Religion ist die Seele eines gläubigen Volkes. Nicht Jedermann wird von der Politik berührt, wohl aber von der die Gemüther beherrschenden Religion.

Der Einfluß der Volksreligion hat sich von jeher auf das Volk mächtiger erwiesen als die Politik. Mit der religiösen Veränderung pflegen consequenter Weise politische Umänderungen verbunden zu sein, während das Umgekehrte nicht in demselben Grade nothwendig folgt. Darum ist das Bestreben der Politiker, welche das Bestehende festhalten wollen, vorzugsweise auf die Conservirung des Volksglaubens gerichtet. Der religiöse Glaube ist das festeste Bollwerk für die Stabilität aller gesellschaftlichen Zustände — der Glaube als Emanation der unveränderlichen Gottheit, der, wie

diese, darum für unveränderlich, für ewig und für unverbesserlich erklärt und dafür gehalten wird. Ihn ändern, fortbilden, verbessern zu wollen, gilt dem Gläubigen für frevelhaft, ketzerisch, gottlos. Durch den Glauben an die Unveränderlichkeit wird der Mensch selbst unveränderlich, er erklärt sich gegen jede Neuerung und wird stabil. Der weltliche Absolutismus hat darum eine festere Stütze an einem katholischen als an einem protestantischen Volke, d. h. ein Absolutismus an dem andern. —

Nicht zu leugnen ist auch der Einfluß der Politik auf die Religion; aber er ist schwächer, er steht in untergeordneter, zweiter Linie. Die freien Verfassungen in England, Nordamerika u. s. w., haben den Glauben unangetastet gelassen; die spanischen und italienischen Progressisten wagen sich wohl aus politischen Gründen an die Beschränkung des Kloster-, Mönchs- und Nonnen-Unwesens; aber vor dem Glauben des Volks äußern sie Respect, tragen ihn wenigstens zur Schau. Das Blut des heiligen Januarius hat unter Victor Emanuel nicht aufgehört zu fließen; selbst Garibaldi und Mazzini schweigen darüber und legen dagegen keinen Protest ein. Wer religiös frei denkt, denkt gewiß auch politisch frei; aber wer politisch frei denkt, kann trotz dem von der Neigung besessen sein, sich in religiösen Dingen der Autorität und dem Wunderglauben zu unterwerfen und in Betreff ihrer seine Vernunft gefangen zu nehmen. An geistiger Harmonie mag es dann wohl fehlen; aber die Erfahrung lehrt es an Individuen wie an ganzen Nationen, daß dieser Mangel, diese Halbheit, stattfindet.

Politische Freiheit verträgt sich eher mit religiöser Unfreiheit, als religiöse Freiheit mit politischer Unfreiheit. In Ketten kann man geistig frei sein; man kann einem die Ketten abnehmen, ohne daß er dadurch geistig frei wird. Die äußere Freiheit kann geschenkt werden, die innere nicht. Die will durch selbsteigene Anstrengung erworben (errungen) sein. Eben darum ist religiöse Knechtschaft ein unwürdigeres (entwürdigeres) Joch als politische Knechtschaft. Die erstere besteht in der Abhängigkeit von menschlichen Autoritäten, die zweite in der Unterthänigkeit unter absoluten Herrschern und privilegirten Ständen. Man vergesse es nicht: die geistige Freiheit oder Befreiung ist das einzig sichere Fundament jeder andern Freiheit und Befreiung. Um materieller Güter willen

auf sie Verzicht leisten, heißt thierisches Wohlsein höher achten als Vernunft und Geist. Das stärkste Band, welches die Menschen mit einander verbindet, ist die Einheit, die Gemeinschaft des Glaubens, weit stärker unter zwei Völkern, als ihre Einheit in politischen Dingen. Der Gläubige schließt sich an den Gläubigen an und gedenkt in den Gebeten, die er zur Gottheit schickt, „absonderlich der Gläubigen". Keinen Druck empfindet er so stark und tief wie den Glaubensdruck. Er verläßt Heimath und Vaterland, um ihm zu entgehen, und zieht dem glücklichsten Loose in der Heimath, die ihm die Freiheit seines religiösen Cultus entzieht, das Leben in einer Wüste vor. Kein Haß ist größer als der Religionshaß, keine Verfolgung kommt der religiösen Verfolgung gleich. Furchtbar ist der politische Fanatismus, furchtbarer der religiöse. Einigen sich beide (wie in Polen), so ist der Mensch gefeit. Keine Tugend hat daher einen strahlenderen Glanz als die Tugend der Toleranz, welche in einer Nation das untrügliche Document hoher Cultur und darum so kostbar ist, wenn und weil sie die Frucht wahrer Religiosität und Humanität ist, wenn und weil sie in dem religiösen Individuum entsteht „aus Religion".

Was aus obigen geschichtlichen Thatsachen für die Thätigkeit in der Schule folgt, wenn man beabsichtigt, die Jugend für freiere Entwickelung vorzubereiten, sagt Jeder wohl sich selbst. Und daß diejenigen, welche der Fortentwickelung entgegen arbeiten wollen, auch einsehen, was sie zu thun haben, weiß heut zu Tage wohl auch Jedermann. Der wahrhaft Religiöse ist religiös „aus Religion"; der Scheinreligiöse ist es aus verwerflichen Gründen verschiedener Art mit einem Worte „aus Politik". Die Decrete über die Schule sind daher nicht bloß aus politischen Ursachen, Gründen und Tendenzen zu beurtheilen; dieselben werden anders laufen in Zeiten der politischen Reaction, anders in Zeiten des politischen Fortschritts. Illustrirende Exempel zu dieser Wahrheit liefert die neuere Geschichte in hinreichender Anzahl. —

„Rhapsodische Träumereien!" wird Dieser und Jener sagen, aber — wer weiß — die Zukunft bringt sie vielleicht in ein System.

Nicht uninteressant ist es auch, die geistigen (intellectuellen), religiösen und politischen Eigenschaften, Bestrebungen, Ansichten, je nach ihrer Verbundenheit, ihrem Gegensatze, ihrem wechselseitigen

Einflüsse — in einzelnen Menschen und ganzen Nationen mit einander zu vergleichen.

1. Intellectuell und religiös — Wissen und Glauben.

Je schwächer die Ausbildung des Intellects, desto stärker pflegt der Glaube, bis zum tiefsten Abgrund: dem Gespenster- und Hexenglauben, und bis zur höchsten Spitze: dem Wunderglauben, zu sein.

Mit der Entwickelung des Intellects (der geistigen Bildung) nimmt der Aberglaube, bis zum gänzlichen Verschwinden, ab, und mit ihr pflegt auch die Stärke des Glaubens abzunehmen, pflegt derselbe eine Klärung und Läuterung zu erfahren und sich mit dem erworbenen Grade geistiger Bildung in Einklang zu setzen.

Wissen und Glauben nehmen ab und wachsen in umgekehrten Verhältnissen. Mit dem Wachsen des Einen ist die Abnahme des Andern verbunden und umgekehrt.

Diese auf geschichtliche Erfahrung und psychologische Gesetze sich gründenden Wahrheiten gelten in stärkerem Grade von Völkern und Nationen im Ganzen als von einzelnen Menschen, in deren Erscheinungsweise nicht allzu selten Abweichungen von den allgemeinen Regeln vorkommen.

Die etwa in dem Einen oder Andern entstehende Besorgniß, daß mit allgemeiner Verbreitung hoher Geistesbildung die Religion (der Glaube) bis auf ein Minimum oder totaliter verschwinden werde, ruht auf Unkenntniß des menschlichen Geistes. Die Religion (der Glaube) vergeistigt sich mit der Geistesbildung, wird reiner und, weil auf Erkenntniß und innere Ueberzeugung basirt, fester und sicherer. Darum gehört die Meinung, daß geistige Beschränktheit, Unwissenheit und Dummheit, zum Bestand und zur Festigkeit des religiösen Glaubens nothwendig sei, zu den groben psychologischen Irrthümern, die Furcht der „Gläubigen“ vor der Verallgemeinerung der Bildung zu den Thorheiten, das Streben, die Bildung vom Volke fern zu halten, zu den intellectuellen und sittlichen Verirrungen, wenn nicht direct zu den Verbrechen am Seelenleben der Menschheit.

2. Intellectuell und politisch (incl. socialistisch).

Beide stehen in inniger Harmonie zu einander.

Die politische Bildung stimmt mit der intellectuellen überein;

die geistige Bildung schließt die politische ein. Mit der Abnahme der Geistesbildung ist die der politischen verbunden, mit dem Wachsthum jener wächst auch diese. Kluge Geistestyrannen pflegen daher dem Fortschritt der Bildung des Volkes alle erdenklichen Hindernisse in den Weg zu legen, die Ausbreitung des Wissens nach Möglichkeit zu beschränken, den Volksunterricht auf ein Minimum zu reduciren, das Denken durch blinde Gläubigkeit nach Möglichkeit unmöglich zu machen, an unbedingte Unterwürfigkeit zu gewöhnen, kurz: die Völker in knechtischer und sclavischer Gesinnung zu erhalten und deßwegen, weil der Mensch in seiner Jugend bildungsfähig ist, über die Art ihrer Unterweisung zu verfügen.

Nachwort.

Was Diesterweg nach meinem Vorworte von der Lektüre seiner Aufsätze in den 80er und 90er Jahren wünscht, ist schon jetzt und zwar während des Druckes dieses Werkes in Erfüllung gegangen. Mehrere Zuschriften, die ich erhalten, geben davon Zeugniß. So nennt sich ein sächsischer Schuldirektor einen der eifrigsten Leser der ausgewählten Schriften; ein anderer Leser drückt seine große Freude darüber aus, nunmehr das Beste von Diesterweg vereint zu besitzen und dieses zugleich in solcher schönen Form; ein dritter wünscht von diesem und jenem Aufsatze besondere Abdrücke für das größere Publikum veranstaltet zu sehen; ein vierter dankt für die Auswahl und insbesondere dafür, daß so Manches, was scheinbar verborgen war, auf den Leuchter gestellt worden sei u. s. w.

Da das Ganze nunmehr vorliegt, so hoffe ich, werden zu den gegenwärtigen Lesern fort und fort neue hinzutreten, die von den pädagogischen, psychologischen und philosophischen Gedanken des Werkes angeregt, belebt und begeistert werden.

Ich schließe auch jetzt mit einem Wunsche Diesterweg's: „Eines wünsche ich mir zum Lohne meiner Arbeiten: die Freude des Lehrers über das deutsche Erziehungswesen, noch mehr: die Freude an der deutschen Nation, das Hochgefühl einer von der Natur so reich, so allseitig ausgestatteten Nation anzugehören". Nun wir ein geeintes Deutschland haben, für dessen innere Einheit Diesterweg stets so eifrig gewirkt hat, müssen und werden diese Freuden, sowie dieses Hochgefühl sich steigern und zu immer größerer Vertiefung in deutsche Erziehung und deutsches Leben von Neuem auffordern und ermuntern.

Bonn. **E. Langenberg.**
